Cena zł 2.—, w prenumeracie zł 1.50.

PRZYJACIEL SZKOŁY



DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr. 1-2. POZNAŃ, 20 STYCZNIA 1932. Rok XI.



Nie bez wzruszenia piszę ostatnie te słowa do gotowego już zeszytu pamiątkowego: pięć arkuszy tekstu i arkusz wstępny leżą przede mną.

Przeglądam wszystko raz jeszcze: i oto podobizny Pana Prezydenta Rzeczypospolitej i Panów Kuratorów, którzy łaskawie raczyli uświetnić niniejszy zeszyt, zaco jak najuprzejmiej raz jeszcze dziękuję.

A dalej patrzę wnikliwie w Wasze twarze, Drodzy mi Współpracownicy. Niewielu wprawdzie z Was znam osobiście, ale widzę Was, Szanowni Państwo, tu w moim cichym pokoju redakcyjnym, jakby zebranych na wspólną, cichą uroczystość.

Dziękuję Wam, żeście nie pogardzili domem moim i wstąpili w progi „Przyjaciela Szkoły", który powołany został do życia dla wszystkich, którzy jak Wy z umiłowaniem pracują — czy w zgiełkliwem mieście czy na głuchej wsi — nad uszlachetnieniem duszy powierzonej nam młodzieży.

Nie będę wyliczał, jak to nieraz czyniłem na tem miejscu, tytułów prac, zawartych w dzisiejszym zeszycie. Zbyt liczne i różnorodne są tematy, każdy z Szan. Współpracowników pisał z dziedziny, która mu bliska.

Pragnę tylko podziękować Wszystkim Czytelnikom i Współpracownikom jak najserdeczniej za życzenia, przesłane „Przyj. Szkoły" z okazji dziesięciolecia. — A teraz żwawo do dalszej pracy: gdy zeszyt ten będzie w Waszych rękach — następny będzie już „na warsztacie". Redaktor.

TREŚĆ:

PRZYJACIEL SZKOŁY

„Cóż warte wszystkie kopie, jak zabraknie wzorów — cóż znaczą wszystkie echa, jak nie zabrzmi żaden głos własnego przekonania i doświadczenia. — Cóż znaczą wszystkie pożyczane światła planet i księżyców, jak zabraknie gwiazd i słońca?“
Stanisław Szczepanowski:
„Aforyzmy o wychowaniu.“

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Wychodzi 5 i 20 każdego miesiąca.

Zeszyt 1-2. Dnia 20 stycznia 1932. Rok XI.

Adres Redakcji: POZNAŃ, Dominikańska 4.

Minęło lat dziesięć od chwili, gdy na tem samem miejscu czytano kilka słów powitania przeze mnie młodego — „Przyjaciela Szkoły“. Minęło szybko, bo młodym przecież czas chyżo mija, tem szybciej, gdy go naprożno nie tracą. Pisałem wówczas, że „Przyjaciel“, życzliwy oczywiście nauczycielowi, przyjazny będzie przedewszystkiem — szkole.

Sądziłem dobrze. „Przyjaciel“ nie zboczył z wykreślonej sobie drogi ani na chwilę, zmierzał ku swemu celowi prosto i nieustannie, pracowicie i wytrwale, poważnie i rzeczowo, z zapałem a ze spokojem. A liczba jego czytelników zwiększała się, powoli lecz stale, z każdym prawie numerem. A szereg współpracowników rósł z każdym miesiącem. I jedni i drudzy przychodzą dzisiaj do niego już nietylko z kresów zachodnich, lecz z całej Polski. Przyciąga ich widna troska o szkołę, miłość dzieci i przedziwny spokój, spokój szkolnej izby, spokój nauczania, obojętny — jak u tej wspomnianej przeze mnie przed laty nauczycielki z „Charitasu“ Żeromskiego — na to, co się poza nim dzieje, unikający tego, co ludzi dzieli, a wprowadzający do nauczania to wszystko, co tam być powinno.

„Przyjaciel“ więc w przeciągu ubiegłych lat — zmężniał. Możnaby zmienić Wyspiańskiego słowa o wsi na:

Niech na całym świecie wojna,
Byle polska szkoła spokojna —

spokojna, lecz pracowita, żywa, radosna, patrząca w przyszłość, krocząca zbożnie naprzód ku — dobru państwa.

Poznań. Bernard Chrzanowski.

PRAWDZIWIE miło mi jest przesłać poniższych kilka słów życzeń Redakcji *Przyjaciela Szkoły* z okazji dziesięciolecia Pisma, którego pilnym czytelnikiem byłem przez cały ten okres i z tego tytułu roszczę sobie niejakie prawo do zabierania głosu w jego numerze jubileuszowym!

W obecnych, trudnych dla każdego wydawniczego poczynania chwilach, kiedy upadają jedne po drugich subwencjonowane nawet pisma, kiedy każdy wydawca ramionami rusza obleśnie na propozycję wydania czegokolwiek poza swawolną literaturą, w czasach takich oglądanie jubileuszowego numeru pisma i to czysto zawodowego — musi napawać zadowoleniem i słuszną dumą przedewszystkiem samego wydawcę — a potem chlubnie świadczy o poziomie pisma, dającego swym czytelnikom możność zaspokojenia ich intelektualnych potrzeb, wreszcie — i to dla mnie jest może najistotniejsze — obecność i powodzenie pisma pedagogicznego jest pięknym dowodem zainteresowań tą dziedziną wiedzy i zagadnień wśród szerokiego ogółu zarówno nauczycielstwa, jak i sfer rodzicielskich i obywatelskich.

Z tytułu budzenia tych żywotnych w zdrowem społeczeństwie zainteresowań dla zagadnień narodowego szkolnictwa należą się Redakcji słowa uznania za jej dziesięcioletnią wytrwałą pracę na zajętem stanowisku i za wytrwanie w czasach naprawdę ciężkich!

Przyjacielem Szkoły nazwał wydawca swe pismo przed dziesięciu laty i zawarł w tych pięknych słowach tytułu program swej pracy, jakiemu pozostał wierny we wszystkich poczynaniach. Tej „przyjaźni“, „przyjacielstwa“ i przyjaznej pomocy oczekuje bowiem polska szkoła i szkolnictwo od społeczeństwa — nie orjentującego się często w zagadnieniach dzisiejszej pedagogji,

i dlatego sądzącego nieraz tę swoją szkołę zbyt powierzchownie i ryczałtowo! Rzeczą prasy fachowej pozostanie zatem prostowanie tych ścieżek i wyjaśnianie uprzedzeń — by każdy obywatel Rzeczypospolitej stał się wiernym przyjacielem polskiej szkoły, na którą czekały z entuzjazmem trzy pokolenia polskie! Tę misję społeczną — budzenia przyjaźni i ufności dla szkoły spełniał *Przyjaciel Szkoły* w swem pierwszem dziesięcioleciu, i posłannictwu swemu pozostanie zapewne wierny w swej dalszej, a owocnej pracy.

Wszelka przyjaźń opierać się musi na wzajemności; jeżeli szkoła polska słusznie domaga się zaufania od społeczeństwa — to z równą słusznością i społeczeństwo pragnie widzieć objawy zbliżenia się szkoły do życia! Obowiązkiem jest naszym, jako szkoły — na to zaufanie zasłużyć sobie przez pozyskanie serc zarówno wychowanków nam powierzonych, jak i ich rodziców. Tą platformą porozumienia się domu ze szkołą, zbliżenia się dla wspólnej wymiany zdań i opinij — by ze wzajemnego poznania się wzajemna ufność i przyjaźń wykwitały — platformą taką może być jedynie czasopismo racjonalnie prowadzone, mówiące z jednaką szczerością o troskach szkoły, jak i o troskach domu rodzicielskiego o los powierzonego szkole dziecka. Jako czytelnik *Przyjaciela Szkoły* raduję się, że i ta sprawa wzajemnego zrozumienia się szkoły i domu znajduje na kartach Pisma swe poczesne miejsce i przyczynia się niezawodnie do popularności i poczytności *Przyjaciela.*

Wielkie cele i doniosłe zagadnienia stoją przed szkolnictwem narodowem — czekając swego rozwiązania w duchu pomyślności Rzeczypospolitej. Szkoła narodowa wykształcić ma nowy typ obywatela — wielkiego w posłannictwie dziejowem narodu i państwa! Tylko wspólny wysiłek w wszystkich powołanych do troski o przyszłość czynników — zdoła cel ten urzeczywistnić. Każdemu, kto do budowy tego gmachu wielkości i przyszłości cegiełkę dobrej woli i zrozumienia przynosi — wdzięczność ufunduje w swych sercach pokolenie naszych szczęsnych następców, którym budujemy w trudzie rąk i serc gmach narodowej szkoły — z ducha i potrzeby polskiej, wyrastający z dnia na dzień coraz wyżej i szerzej.

Poznań, w grudniu 1931 r. Dr. Joachim Namysł

Kurator Okręgu Szkolnego Poznańskiego.

Przyjaciel szkoły.

Gdybym chciał pisać tylko o dwutygodniku *Przyjaciel Szkoły* w dziesięciolecie jego przyjaźni ze szkołą, napisałbym w tytule wielkie *S*. jak się wedle zasad ortografji godzi pisać tytuły czasopism. Mój nastrój rocznicowy idzie jednak dalej, sięga szerzej, a chciałbym, żeby i głębiej.

A to wszystko pod wpływem tytułu.

Przypominam sobie czas narodzin tego dwutygodnika nauczycielstwa polskiego i jego chrzciny. Muszę dziś wyznać, że mi imię noworodka wydało się trochę ckliwe, bardziej sentymentalne niż naukowe czy zawodowe.

Przyjaciel Szkoły!? Nam trzeba znawców szkoły — więcej rozumu niż serca.

Ale to niedługo trwało, bo i ja sam nie umiałem się jakoś w życiu oderwać od tego mickiewiczowskiego hasła: „Miej serce i patrzaj w serce!“

A był blisko mnie ktoś, kto odrazu od strony serca spojrzał na *Przyjaciela Szkoły*. Pierwszy Kurator Okręgu Szkolnego Poznańskiego, Bernard Chrzanowski, człowiek z za dużem sercem, pod wpływem tego spojrzenia takie napisał słowa, rozpoczynające numer 1—2 pierwszego roku wydawnictwa z 20 stycznia 1922 r.:

„Dobrą nazwę wybrano dla nowego pisma. Jest *Nauczyciel Polski*, organ jednego związku; jest *Głos Nauczycielski* jako organ związku drugiego; ponad niemi staje teraz *Przyjaciel Szkoły*. Będzie on także i nauczycielowi życzliwy, bo przecież dla niego przeznaczony, lecz będzie przyjazny przedewszystkiem — szkole. O nią będzie najpierw dbał; ją będzie miał na pierwszem miejscu na myśli, ona będzie dla niego przed nauczycielem, ona, ta — polska szkoła“.

Ta — polska szkoła, ta — polska szkoła!

Nie pomylił się Kurator Chrzanowski. Potwierdził mu to wydawca i redaktor *Przyjaciela Szkoły*, Leonard Borkowski, w tymże samym numerze w artykule: Od Wydawnictwa:

„Pragniemy, aby *Przyjaciel Szkoły* służył sprawie nauczania w pojęciu ogólno-narodowem. Nie będzie więc w nim miejsca na waśni i spory — a za to otwiera swe łamy szeroko dla każdej myśli, każdego poglądu, którego celem głównym szkolnictwo polskie, jego budowa i odbudowa, jego wielkie posłannictwo. Ideą naszą: nie krytyka zbędna, lecz rzetelna praca pozytywna“.

„Aby zaś lepiej spełniać mógł swoje zadanie, jest i pozostanie zawsze *Przyjaciel Szkoły* czasopismem niezależnem“.

A słowom Kuratora i słowom Redaktora przyświadczył czas. *Przyjaciel Szkoły* był i jest przyjacielem szkoły, potrzeby materjalne nauczyciela i walkę o jego prawa zostawia innym czasopismom, niema w nim waśni i sporów, niema dzielnicowości, jest niezależny.

Stanął i stoi w tej swojej drodze i misji pracą i wysiłkiem jednego, naprawdę jednego człowieka. Kiedy myślę o *Przyjacielu Szkoły* i chcę go sobie wyobrazić jako człowieka, myślę o redaktorze Borkowskim. Poznałem go, gdy rozpoczynał swoje wydawnictwo. Sam jeden, własnym kosztem, własnym wysiłkiem. To też dziesięć lat temu nie miał siwych włosów, a dziś je ma, choć na to byłby jeszcze czas. Można to zrozumieć, gdy się rozważy czas i warunki, w których rodził się *Przyjaciel Szkoły*. Inflacja, brak papieru, drożyzna druku, niemożność ustalenia prenumeraty, zależność od drukarń. A jednak... Dziś *Przyjaciel Szkoły* ma osobne biuro redakcyjne, ma własną drukarnię, ma prenumeratorów we wszystkich stronach Polski. I nietylko prenumeratorów. Ma przyjaciół. I będzie ich miał.

Pamiętam niejedną moją rozmowę z redaktorem Borkowskim. Zawsze uprzejmy, troskliwy o swoje Pismo, o artykuły, o współpracowników, o dobre tematy, cieszący się każdym sukcesem, ciągle czynny, biorący udział w życiu szkoły i nauczycielstwa, nie mówiący o sobie, o troskach redaktora, wyrozumiały dla drugich, wymagający od siebie.

Zaszedłem od Pisma do jego duszy, do człowieka. Spojrzyjmy może teraz szerzej i głębiej.

Wszak w Polsce tylu przyjaciół szkoły. Z małemi wyjątkami każdy nauczyciel jest lub przynajmniej chce być przyjącielem szkoły.

Czyż tylko nauczyciele? A władze szkolne od Ministerstwa wdół? Chcą być także nietylko rządcami i znawcami szkoły, ale jej przyjaciółmi.

A społeczeństwo? Któż je zdoła odsunąć od szkoły, odsądzić od przyjaźni dla szkoły? Wszak szkoła nie dla nauczycieli, nie dla władz szkolnych, jeno właśnie dla społeczeństwa. Ono potrzebuje szkoły dla swoich dzieci.

Stąd przyjaciółmi szkoły są w tem społeczeństwie przedewszystkiem rodzice. Muszą być nimi, jeżeli są przyjaciółmi swych dzieci. Oczywiście — w teorji, ale czy zawsze w praktyce?

Przyjacielem szkoły jest Kościół. Kościół chce z dzieci mieć przyjaciół Boga. Czyż może być wrogiem szkoły? Chyba bezbożnej.

Przyjaciółmi szkoły są uczeni. Są przyjaciółmi każdej pedagogicznej prawdy, każdego ideału, każdej myśli, co ku prawdzie wiedzie. Z ich pracowni idą albo przynajmniej iść

winny promienie światła jako wyrazy tej przyjaźni dla szkoły. Wszak szkoła młynem, który miele mąkę głównie z ich ziarna.

Ale przybyli jeszcze w ostatnich wiekach nowi przyjaciele: politycy, stronnictwa polityczne. I od tej chwili między przyjaciółmi szkoły zaczęła się wojna, waśni i spory. Nic dziwnego, że się tak od tych przyjaciół szkoły i ich siewu odżegnuje *Przyjaciel Szkoły*. Onby chciał, by przyjaciel szkoły - nauczyciel służył jedynie i wyłącznie szkole, a najnowsi przyjaciele szkoły stronnictwa polityczne chcą, aby wraz z szkołą służył wyłącznie partji.

Daruj, Szanówny Redaktorze, że z tym ustępem powiał niemiły wiatr po łamach Twojego Pisma. Ty to najlepiej czujesz i czułeś i dlatego tak szczęśliwie oparkaniłeś Twego *Przyjaciela Szkoły* przed temi wiatrami. Myślałeś jedynie o nauczycielu-przyjacielu szkoły, polskiej szkoły i słusznie, bardzo słusznie bałeś się o szkołę, o polską szkołę, by wśród najlepszych przyjaciół psy tego zająca nie zjadły.

Daj Ci Boże za to zdrowie i jak najwięcej prenumeratorów z tych wszystkich rzetelnych przyjaciół szkoły, co to, jak Ty, nie chcą stać na usługach żadnego kierunku politycznego i chcą być jedynie przyjaciółmi szkoły.

Ale jakiej?

Tej wiecznej.

Bo szkoła jest wieczna, jak wiecznym jest jej cel i zadanie.

Może to za wielkie, za mocne słowo?

Nie. Jestem przekonany, że na szkołę patrzeć trzeba jedynie pod kątem wieczności.

A wieczność — to Bóg, to prawdy wieczne, objawione czy naukowe, których warto uczyć, bo one trwają, są i zostaną te same dziś, i jutro, i na wieki.

Tych prawd tylko warto uczyć i warto się ich uczyć.

I warto się też uczyć tego, jak tych prawd uczyć i jak do nich dochodzić.

Bo szkoła tylko wtedy jest prawdziwą szkołą, jeżeli uczy prawdy i drogi do prawdy. Bo życie stać może tylko prawdą. Nawet życie gospodarcze. Nawet giełda.

I taka szkoła jest wieczna. Takiej tylko warto służyć. Taką musi być polska szkoła. Taka szkoła nie rozdziela, nie jątrzy, nie niecierpliwi, nie zniechęca, nie oszukuje, nie gwałci, nie rozkręca szyn, które z przeszłości biegną, trudem ojców położone, ku wielkim celom narodu.

Takiej szkoły przyjacielem był i jest *Przyjaciel Szkoły*. Takiej szkoły przyjacielem powinien być każdy nauczyciel. Wszak on najbliższy szkole, on jej duszą i życiem.

W takiej szkole nauczyciele uczują się na nowo przyjaciółmi także między sobą. A dzisiaj, żal się Boże, ta przyjaźń nauczyciela dla nauczyciela — gdzieś się podziała. Ale musi wrócić!

Przyjacielu Szkoły! Jak umiesz, przywracaj tę przyjaźń dla szkoły, przywracaj przyjaźń między nauczycielami.

W imię przyjaźni dla tej prawdziwej, wiecznej szkoły. Choćbyś nic więcej nie zrobił, szkoła polska wiele Ci będzie winna, gdy zbudzisz do życia przyjaciół szkoły.

Poznań. I. Stein.

Po życzliwych słowach i uwagach, wypowiedzianych pod adresem *Przyjaciela Szkoły* przez Czcigodnych Panów Kuratorów, nic już nie mam do powiedzenia jako redaktor i wydawca czasopisma-jubilata o zamierzeniach i celach pisma, o drogach i sposobach, któremi zbliżało się do przyświecającego mu ideału: być przyjacielem szkoły i nauczyciela.

Pragnę jedynie na tem miejscu złożyć gorące i serdeczne podziękowanie:

PANU PREZYDENTOWI RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ za wielki zaszczyt, który spotkał *Przyjaciela Szkoły* przez zaofiarowanie mu własnoręcznie napisanego aforyzmu,

PANOM KURATOROM za łaskawe napisanie „słowa wstępnego“,

WSZYSTKIM SZAN. WSPÓŁPRACOWNIKOM za okazaną w ubiegłem dziesięcioleciu życzliwość i gotowość do współudziału, a szczególnie Szan. Autorom prac, umieszczonych w niniejszym zeszycie pamiątkowym, przyczem pragnę oddać także cześć pamięci Zmarłych Współpracowników: śp. Jana Suchowiaka, Jana Poprawskiego, Dr. Brunona Kozłowskiego, Józefa Ciembroniewicza, W. Osterloffa, Kazimierza Błaszczyńskiego, Dr. J. K. Nittmana, Dr. St. Stypy, B. Boratyńskiej, Władysława Borejki.

Jak dotąd tak i nadal *Przyjaciel Szkoły* będzie brał udział w twórczej pracy około wzniesienia potężnego gmachu Szkoły Polskiej, a mnie niech wolno będzie pozostać jego wiernym sługą.

Leonard Borkowski
redaktor i wydawca.

PRZESZŁOŚĆ, TERAŹNIEJSZOŚĆ I PRZYSZŁOŚĆ W PRACY WYCHOWAWCZEJ.

Praca wychowawcza jest wzniosła, ale i trudna zarazem. Ona nie ogranicza się do bieżącej teraźniejszości, jak w wielu innych zawodach, ale sięga w przeszłość i przyszłość. Opierając się na przeszłości przez teraźniejszość, buduje przyszłość, oby coraz doskonalszą. „Godność nauczyciela — mówił ks. Jan Gralewski na wielkim „sejmie nauczycielskim" w r. 1919 — jest w zawartej w jego duszy syntezie narodu czynnego".

Nauczyciel-wychowawca musi się w całej pełni wżyć w Polskę, w jej przeszłość od zarania dziejów, by zrozumieć te zawiłe drogi, jakiemi kroczyła Ojczyzna w realizacji swej misji dziejowej, która przecie nie była jedną, lecz zmieniała się i dopełniała w miarę spełniania zadań i otwierania nowych horyzontów. W zaraniu dziejów było nią stworzenie samodzielnego ośrodka kulturalnego i państwowego wśród plemion słowiańskich i misję tę mimo pewnych wahań i odchyleń w okresie podziałów, spełniła Polska lepiej, wydatniej i trwalej, niż Czechy, związane z imperjum niemieckiem, niż podbita przez Turków mimo bohaterskiego oporu Słowiańszczyzna południowa, niż rozproszkowana Ruś, a ostatnio olbrzymie imperjum rosyjskie, będące konglomeratem ras, wierzeń i kultur, aż uległo wewnętrznemu przesileniu i rozkładowi duchowemu.

Potem przez wieki całe byliśmy z jednej strony zupełnie świadomie „przedmurzem chrześcijaństwa i cywilizacji", z drugiej, niestety mniej skutecznie, ochroną przed drapieżnym „Drang nach Osten".

Zkolei w okresie upadku państwa i rozbiorów między potężnych sąsiadów, jedyną zasadniczą ideą było dążenie do zjednoczenia i niepodległości, dążenie potężne i jednakie mimo rozmaitości dróg wybieranych.

Niewątpliwie bywały okresy załamań i upadku i zwątpień, jak w czasach „potopu" za Jana Kazimierza, jak w czasach prywaty i sybarytyzmu w epoce saskiej, albo w okresie marzeń mistycznych czy jałowej rezygnacji po niepowodzeniach powstaniowych. Ale naród odnajdywał swą ideę, swą misję, której poczucie — jak trafnie ocenił Szczepanowski — „może drzemać, może być uśpione, a wtedy naród mdleje, drzemie i jest martwym, uśpionym. Ale poruszcie ton właściwy, niech odezwie się starodawna pobudka, a odezwie się to serce i uczucia w niem uśpione, zadrży i zatętni, jak skrzepły wulkan, śniegiem przykryty, i lawą gorącą przeleje się na wszystkie strony". Jest konieczne znać tę przeszłość, znać wzloty i upadki i ich przyczyny i skutki,

by wybrać właściwą drogę na dziś, by uniknąć niepowodzeń i klęsk, by wznosić coraz wyżej ku upragnionym ideałom.

Dziś, gdy uzyskaliśmy ten wielki cel, o którym marzyli nasi dziadowie i ojcowie, gdy osiągnęliśmy niepodległość państwową i niemal całkowicie zdobyli zjednoczenie, musimy przedewszystkiem wżyć się w teraźniejszość, znać Ojczyznę w całej rozciągłości i krasie, znać jej potrzeby, oceniać niebezpieczeństwa. Wychowawca „musi znać i wsłuchać się w turkot wszystkich warsztatów pracy narodowej i żadnego nie lekceważyć, a każdy szanować, a każdy życzliwością otaczać. Od najmniej pozornie ważnego, od najmniej uduchowionego aż do twórczości w dziedzinie nauki i sztuki. Nauczyciel musi się zrosnąć z czynną pracą narodu. Musi całe swoje życie w harmonji z gamą muzyki pracy narodowej zespolić, czuć się jeno cząstką potężnego ruchu i wysiłku wszystkich władz ciała i ducha polskiego, ku szczęśliwości narodu dokonywanych, przez samą akcję czynu, zrozumieć, że z twórczego współdziałania z ową harmonją potężnej pracy na naród spływa szczęście“ (ks. Gralewski).

Wychowawca musi więc być świadom potrzeb i dążeń całości narodu i państwa i w wychowankach wyrobić tę „siłę dośrodkową“, jaką stanowi świadomość narodowa, poczucie poświęcenia i ofiarności.

Ale to wszystko nie wystarcza. Działalność nauczyciela nie ogranicza się do teraźniejszości, ale przedewszystkiem sięga w przyszłość. Wszakże „młodość... jest rzeźbiarką, co wykuwa żywot cały“, a tym, co powołany jest do formowania tej młodości — to nauczyciel. O d n a s s a m y c h z a l e ż y p r z y s z ł o ś ć, w y k u w a m y j ą z b i o r o w o, w s p ó l n e m i s i ł a m i. W państwie o ustroju despotycznym odpowiedzialność spada tylko na władcę, zadania wychowawcze choć mniej wzniosłe, ale łatwiejsze: chodzi o wyrobienie w poddanych tylko posłuchu, Rzeczpospolita zależy od nas samych: „Takie będą rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie“, pisał ongiś Jan Zamoyski w akcie fundacyjnym swej Akademji. Do tej szczytnej, a trudnej misji trzeba wychowanków przygotować. Nie wystarczy więc teraźniejszość, trzeba patrzeć w przyszłość i ją przez wychowanków tworzyć. Praca odpowiedzialna i trudna, bo nie widzimy bezpośrednio, jak w innych dziedzinach pracy, skutków i owoców, bo te skiełkują w późniejszych pokoleniach, a dojrzeją dopiero po latach. Wszak nie chodzi o to, by móc się w szkole pochlubić wzorowym Jasiem czy przykładną Zosią, lecz by z nich wyrośli dojrzali ludzie wzorowi i przykładni w działalności obywatelskiej i w życiu domowem. Nie wystarcza urobić ich na dziś, lecz i na jutro, nieznane, tajemnicze, może groźne. Tu praca wychowawcza podobna jest do działalności wielkich pisarzy, nie tych,

co liczą na poklask chwili, lecz prawdziwych wieszczów narodu, jak Mickiewicz, Sienkiewicz... nietylko odtwarzających teraźniejszość, ale budujących przyszłość. Podobna do działalności genjalnych polityków i prawdziwych mężów stanu, którzy nie żyją tylko chwilą bieżącą, ale wytyczają drogi w odległą dal. Niewątpliwie praca skromnego wychowawcy nie jest tak głośna, ni olśniewająca, owszem szara, cicha, niemal bezimienna, niemniej podobna w swej istocie. I jak tamta wymaga głębokiej wiary w ideę, która musi stale w pracy przyświecać. „Człowiek dopiero jest człowiekiem, jeśli żyje w służbie idei". Jeśli do kogo odnoszą się te głębokie słowa Szczepanowskiego, to przedewszystkiem do nauczyciela-wychowawcy.

„Pedagogja narodowa jest to przystosowanie całego narodu do misji, którą mu Opatrzność powierzyła dla dobra ludzkości. Misja, do której naród jest powołanym, staje się jego przeznaczeniem, tajemniczym zarodkiem jego żywotności i niewyczerpanym pierwiastkiem jego siły". Idea przewodnia na dziś i najbliższą przyszłość jest chyba całkiem jasna: w oparciu o cywilizację łacińską stworzyć silne, dobrze i sprężyście zagospodarowane i zorganizowane państwo narodowe, któreby było zdolne samoistnie żyć i pracować cywilizacyjnie, któreby oparło się drapieżności wrogów, a zczasem może stało się ośrodkiem nowego, lepszego i bujniejszego życia zbiorowego. Jak po zjednoczeniu przez Łokietka za czasów Kazimierza Wielkiego powinniśmy iść w głąb nie wszersz, murować na silnych fundamentach, a nie troskać się o tandetne przybudówki.

Bez idei niema wychowania, niema nauczyciela. *Corruptio optimi pessima* — ostrzega Szczepanowski. „Z im wyższego stanowiska się spada, tem głębiej się zanurza. Nauczyciel-karjerowicz, nauczyciel nakręcony, jak katarynka, żeby odegrać nutę, zgóry nakazaną, nauczyciel, uczący za pieniądze i dla pieniędzy, może mieć dyplom i patent nauczyciela, ale będzie zawsze tylko nie nauczycielem, ale koruptorem młodzieży. Zapewne, że i nauczyciel z powołania daje czas i fatygę, za którą mu się należy słuszne wynagrodzenie, ale daje prócz tego to, czego żadne skarby świata kupić nie mogą — daje swoją duszę... Tylko taki też zasługuje na dostojne miano nauczyciela".

Czy wielu wśród nas jest takich? Mimo wyjątków, mimo pozorów odmiennych oceniając pracę po owocach, mamy prawo, sądzę, jasno patrzeć w przyszłość. Pozory tylko mogą łudzić tych, co patrzą po wierzchu. Pamiętajmy słowa Wieszcza:

„Nasz naród, jak lawa,
Z wierzchu zimna i twarda, sucha i plugawa;
Lecz wewnętrznego ognia sto lat nie wyziębi...
Plwajmy na tę skorupę i zstąpmy do głębi".

Poznań. Ludwik Jaxa Bykowski.

POSTULATY WYCHOWANIA WSPÓŁCZESNEGO.

1. Na czoło zadań szkoły współczesnej wysuwa się zadanie wychowawcze, przypadające jej w coraz większej mierze z przyczyn ogólno-społecznych i kulturalnych. Tem przedewszystkiem różni się szkoła nowoczesna od szkoły tradycyjnej, jako wyłącznie lub przeważnie nauczającej.

2. Wychowanie obejmuje opiekę oraz kierowanie rozwojem całej osobowości wychowanka, pojętej jako jednolita struktura indywidualna. Poszczególne tedy „strony" tej osobowości, takie, jak fizyczna, umysłowa, moralna itd., stanowią nie realne jej „części", lecz tylko aspekty, wyróżnione zapomocą sztucznej analizy. Na konkretnym terenie wychowania istota wychowanka jest „realną wielojednią", skąd bezpośrednio wynika konieczność ujmowania stosunku między fizyczną a psychiczną stroną jego osobowości, nie w sensie metafizycznego dualizmu ani monizmu, lecz w sensie realnej „psychofizycznej neutralności". (W. Stern).

3. Na powyższej zasadzie opiera się pierwszy postulat wychowania współczesnego, który określićby można jako postulat integralności w wychowaniu lub wychowania integralnego. Postulat drugi, opierający się na podstawach psychologicznych, domaga się uwzględniania w wychowaniu samorzutnego dynamizmu rozwojowego dziecka, trzeci zaś zasadniczy postulat wychowawczy, oparty na socjologji, orzeka niezbędność środowiska socjalno-kulturalnego dla normalnego rozwoju, a więc i wychowania dziecka.

4. Wymienione postulaty, wypływające z warunków normalnego rozwoju dziecka a tem samem określające także warunki skutecznego działania wychowawczego, czyli metodyczne, uzupełnić muszą postulaty, wypływające z konstrukcji celu wychowania czyli teleologicznego. Cel wychowania nowoczesnego stanowi osobowość uspołeczniona tj. człowiek zindywidualizowany, samodzielny, a zarazem związany głęboko z poszczególnemi grupami bezpośredniemi oraz ze społeczeństwem, narodem, państwem, ludzkością, tudzież ze światem najwyższych wartości i idei kulturalnych. Wynikające stąd główne postulaty teleologiczne są następujące:

a) Ponieważ ośrodek (czyli fundament) w idealnej strukturze „osobowości uspołecznionej" tworzą ogólne idee twórcze tj. kompleksy uczuciowo-wolowe ściśle złączone z przedstawieniami, determinującemi kierunek dążeń i postępowania ludzkiego, przeto

budzenie i formowanie takich idei twórczych stanowi pierwszy teleologiczny postulat wychowawczy, dający się określić, jako postulat kształcenia charakteru.

b) Treść tych najogólniejszych idei twórczych musi niewątpliwie odpowiadać najwyższym ideom religijno-moralnym, w naturalnem jednak a dla wychowania niezbędnem dążeniu do ich konkretyzacji wolno ująć je też w postać bardziej konkretną. Taką postacią jest dziś w wychowaniu polskiem ideał wychowania obywatelskiego, wysuwający na czoło moment uspołecznienia obywatelskiego osoby wychowanka, nie negujący jednak wartości idei religijno-moralnych, a raczej wcielający je w idealne pojęcie „dobrego obywatela“. (Postulat wychowania obywatelskiego.)

5. Wszystkie powyższe postulaty musi realizować współczesna szkoła wychowawcza. Na tym terenie szkolnym przybierają one następujące formuły:

a) szkoła musi wytworzyć we własnych ramach środowisko zdrowe dla psychofizycznego rozwoju dziecka;

b) szkoła musi traktować dziecko, jako istotę rozwijającą się integralnie tj. wiązać z sobą organicznie rozmaite jej funkcje, mając stale na uwadze jedność istoty dziecka oraz strukturalny charakter celu wychowawczego;

c) szkoła musi oprzeć swą pracę wychowawczą przedewszystkiem na samorzutnych dążeniach rozwojowych dziecka;

d) szkoła musi związać swą pracę wychowawczą ze środowiskiem szerszem, pozaszkolnem, żywem i aktualnem, a tem samem także ,,uspołecznić się“ zarówno w celu (osobowość uspołeczniona), jak i w metodach (życie i praca uczniów w zorganizowanych grupach);

e) szkoła musi główny nacisk położyć nie na kształcenie umysłu, lecz charakteru, a w szczególności

f) zmierzać do głębokiego uobywatelenia wychowanka.

6. Wymienione postulaty odnoszą się do funkcji wychowawczej wszelkich typów szkoły nowoczesnej, a więc nietylko szkoły powszechnej, lecz i szkoły średniej ogólnokształcącej oraz szkoły zawodowej; wszystkie one muszą specjalne swe zadania podporządkować a raczej organicznie zespolić z naczelnemi postulatami ogólno-wychowawczemi.

Warszawa. Dr. J. Mirski.

HODOWLA ROŚLIN JAKO CZYNNIK PEDAGOGICZNY.

Przypominam sobie doskonale, jak w szkołach dziwili się często koledzy, że kilku z nas miłowało namiętnie i hodowało zwierzęta lub rośliny i cały wolny czas im poświęcało. Jeszcze co do zwierząt to wybaczano nam to zamiłowanie, bo ze zwierzęciem można się pobawić, potresować je a nawet podręczyć, ale jak można lubieć roślinę? A jednak rośliny lubieć można, potrzeba jednak do tego prócz odpowiedniego charakteru i zamiłowania, rośliny te znać i wiedzieć, że są to także istoty żywe, czujące, człowiekowi wdzięczne, a naodwrót niektórych ludzi wprost nie znoszące, broniące się przed nimi, lub co częściej z powodu ich okrutności tragicznie ginące. Jeżeli ktoś ma choć odrobinę serca, to czyż może patrzeć spokojnie na usychającą w doniczce roślinkę z powodu braku wody? A jednak ileż to razy tak się dzieje, że podczas dłuższej nieobecności państwa służba zupełnie nie troszczy się o kwiaty i pozwala im schnąć. Z pewnością, gdyby w szkole wpojono w nią zamiłowanie do roślin, takich wypadkówby nie było. Jakżeż ludzie, którzy sami nie dbają o siebie i o czystość, będą myć kwiaty i tępić na nich pasorzyty, gdy sami podobne noszą na sobie?

Praca w ogrodzie szkolnym może nietylko nauczycielowi być pedagogicznie pomocną, ale działa nieraz wprost etycznie na młodzież. Czyż dobrze świadczy o człowieku młodym fakt, gdy tenże rozmyślnie niszczy krzewy, łamie gałęzie, obrywa bez celu kwiaty lub obojętnie patrzy, jak roślina w jego oczach usycha, choć mógłby jej pomóc? Zwykła nauka botaniki czy zoologji nic tu nie pomoże, bo nawet może ostudzić drzemiące zamiłowanie do przyrody, tutaj potrzeba ćwiczeń i obserwacji na żywych istotach i bardzo często już po kilku lekcjach praktycznych nauczyciel wykryje miłośników przyrody, poprostu palących się do tej sprawy. Ileż to razy nauczyciel zyskał sobie we wsi uznanie i poważanie głównie tem, że zaimponował wieśniakom swoim pięknym ogrodem, kwiatami lub wyhodowanemi jarzynami i owocami. Naturalnie wobec tego powinny być wszędzie prowadzone kursa ogrodnictwa ewentualnie hodowli zwierząt domowych a z pewnością żaden nauczyciel nie będzie potem żałował, że kurs taki przeszedł i stanowisko jego w gminie znacznie przez to się umocni i zyska przez to tem większy szacunek i poważanie.

Psychologja indywidualna zaczyna też zwracać baczną uwagę na problem interesowania się młodych osobników światem zwierząt i roślin i zużytkowuje go praktycznie jako dość pewny probierz charakteru. Zczasem poznamy przyczyny braku tegoż uczucia i znajdziemy sposoby budzenia go, rozwijania i wzmacniania,

potrzebne jednak są do tego przedewszystkiem praktyczne pracownie po szkołach w postaci akwarjów, klatek ze zwierzętami a przedewszystkiem ogródków szkolnych, które prócz tego oddają usługi przy wychowaniu fizycznem, wzmacniają zdrowie, są odpoczynkiem po pracy duchowej. Nieocenione też usługi oddają przy kształceniu dzieci niedorozwiniętych umysłowo, jak to ciągle konstatujemy w naszej krakowskiej szkole dla niedorozwiniętych dzieci, przy której na szczęście mamy dość duży, jak na miasto ogród, gdzie te nieszczęśliwe dzieci pracują pod okiem nauczycieli, okazując przytem nieraz dziwne zamiłowanie do roślin, o coby je nikt przy braku innych uczuć estetycznych, może nie posądzał. Niestety ogrodów szkolnych mamy stosunkowo niewiele, a co smutniejsze fakt, że jeżeli one istnieją, to nierzadko obracane są tylko na cele hodowania sobie najpotrzebniejszych jarzyn, ewentualnie trochę kwiatów a o spożytkowaniu tego tak pięknego laboratorjum natury nie zawsze się myśli.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

POŻEGNANIE OR-OTA.

Dzwonnik Kacper Dławiduda uderzył w sygnaturkę. Ksiądz kanonik Kropidło rozpoczął modły. Z wąskich uliczek starej Warszawy zaczął napływać tłum niezwykłych postaci. Widziano w gromadzie p. Malchera Gąskę, rajcę warszawskiego, Walentego Barnabę, konsyljarza, Melchjora Halabardę, cechmistrza, Rocha Denara, skrybenta mieszczańskiego. Na boczku, skromniutko, przystanął Maciek Flisak, przy nim szewc Onufry. Przepychała się przez ciżbę do przodu piękna Zofka, za którą w ślady parli śmiało, prawem gości, imci panowie Barwinkowie, kupcy krakowscy.

Pan Artur opiewał ich dzieje w *Starem mieście*, w kronikach i w *Pieśni o rynku i zaułkach*, spłacali więc dług wdzięczności, oddając ostatnią przysługę poecie.

Nagle zadudniła ziemia od równych kroków żołnierskich. Zdaleka, od obcych lądów, mórz, piasków gorących, zdążały do Warszawy ukochane napoleońskie wiarusy, z nutą *O żołnierzu, tułaczu...* na ustach, tak wdzięcznie powtarzaną w *Pieśniach o sławie* przez pana Artura.

Potem rozstąpiły się radośnie szeregi wąsaczy. Zapowiedziany pobudką trębacza z Jabłonny nadjechał na białym arabczyku, w burce rozwianej w skrzydła orlich ptaków, sam umiłowany Pepi, wdzięczny poecie za rzewne *Pieśni o księciu Józefie*.

Załopotały potem sztandary z pod Grochowa i Woli, pochylając się nisko nad mogiłą. Artur Oppman był przecież nie-

tylko pieśniarzem starego miasta i warszawskiego mieszczaństwa, nietylko piewcą chwały napoleońskich żołnierzy i najpiękniejszego ułana, księcia Józefa, ale kolegą-żołnierzem, który każdy zbrojny poryw narodu opromieniał poezją, każdemu z bohaterów hołd korny składał, nauczał czcić i kochać wszystko, co w przeszłości i teraźniejszości godne było pamięci i szacunku.

Pisanie wierszy było celem życia pana Artura i jego żołnierską służbą. W wierszu pod tytułem *Służba poety* tak Artur Oppman mówi o swojem powołaniu:

Zwiąż to, co było, z tem, co jest i będzie,
Uczyń z tej trójcy wieczystą modlitwę.
A choć odejdziesz za grobu krawędzie:
Pieśń w czyn się zmieni, a czyn: wygra bitwę.

Teraz, gdy się już wypełniły dzieje życia Artura Oppmana, kiedy odszedł cicho w mundurze podpułkownika Wojsk Polskich „za grobu krawędzie", trzeba zaświadczyć uroczyście o wygranej poety. *Wieczysta modlitwa* Or-Ota wiązała nas serdecznie z pięknem przeszłości i doprowadziła do upragnionego wyzwolenia. Niewielu naszych poetów tyle miało prawa, co Or-Ot, do zanucenia *Hymnu wolności*, bo niewielu tak mocno i tak wytrwale zmierzało do celu.

Wyraziła się niegdyś o Or-Ocie Marja Konopnicka, że on ze swego staromiejskiego okna „patrzy na całą Polskę". Świeżo, nad mogiłą Artura Oppmana dorzucił do tych słów poeta Antoni Bogusławski: „Bez przesady powiedzieć można, że czego Sienkiewicz i Żeromski w prozie, tego Or-Ot dokonał w poezji".

Jak to rozumieć? Skąd to zaszczytne zestawienie? Otóż stąd, że Or-Ot był wyjątkowo znanym, popularnym, ukochanym poetą, który umiał trafić wprost do serc swą prostą, rzewną piosenką i niecił w nich wiarę, krzepił, pobudzał do czynu, jak oni, jak Sienkiewicz, jak Żeromski, otóż stąd, że był, jak oni, budowniczym odrodzenia, a gdy się go wreszcie doczekał, pierwszy zaśpiewał znów nową strofę na cześć polskiego bohaterstwa.

* * *

Nasz jubilat *Przyjaciel Szkoły* ma, prócz wymienionych, ważnych powodów, jeszcze jeden, bodajże najważniejszy, do wdzięcznej pamięci o Arturze Oppmanie.

Od wielu, wielu lat złączyło się mocno życie polskiej szkoły z magicznemi literkami: „Or-Ot". Nasze dzieci najchętniej uczą się wierszyków Or-Ota, młodzież na każdą prawie szkolną uroczystość wybiera jego pieśni.

Wśród postaci urojonych i rzeczywistych, które rzucają teraz kwiaty na świeżą mogiłę poety, nie może więc zabraknąć nauczycieli, żegnających z żalem jednego z najlepszych swych przyjaciół i przewodników.

Poznań. Dr. Stefan Papée.

UCZMY RADOŚCI ŻYCIA.

Wśród kryzysów, które ludzkość obecnie przeżywa, niezmiernie ważnym i głęboko w podstawy życia sięgającym, jest kryzys duchowy. Przejawem jego w ostrej formie jest szerząca się coraz bardziej epidemja samobójstw, których przyczyny zwykle są krótko określane: „zawód życiowy“ lub „niechęć do życia“. Wybujały materjalizm usunął z życia ludzkiego ideały, nadające mu do tej pory wartość i będące ostoją w najcięższych nawet chwilach, wyhodował w duszach nadmierny egoizm i pustkę, która stwarza typ człowieka smutnego, wiecznie niezadowolonego, a w razie przeciwności losu uciekającego od życia.

Trudno przewidzieć, jak długo trwać będzie ten kryzys, jakie czynniki złożą się na jego przerwanie, jakie wartości wysunie bieg życia ludzkiego, jakie ideały nowe lub dawne będą przyświecać. Zdajemy sobie sprawę wszyscy, że są to zagadnienia dużej wagi. Wprawdzie przemiany, których jesteśmy świadkami, można porównać do fal rozhukanej rzeki w czasie powodzi, więc groble i tamy budować trzeba! Dlatego też my pedagodzy powinniśmy omawiać sprawę najważniejszą i w swej pracy ją przedewszystkiem mieć na celu — kształcenie charakteru. Jestem pewna, że gdybyśmy w tym kierunku działali tak konsekwentnie i programowo, jak w dziedzinie np. wychowania fizycznego, nasi wychowankowie już znaleźliby się poza sferą kryzysu. Fundamentem musi być praca, którą krótko da się ująć w zdaniu: u c z m y r a d o ś c i ż y c i a! Uczmy tak wytrwale i systematycznie, jak czytania i pisania!

Mam nadzieję, że w ciągu roku bieżącego na łamach *Przyjaciela Szkoły* wrócimy do poruszonego tutaj tematu i rozważania swe sprowadzimy na tory praktyczne: jak postępować, aby zdanie „uczmy radości życia“ nie było jedynie efektownym frazesem, jak treść jego w szczegółach rozumieć należy i co robić, aby w duszy dziecka głęboko zakorzeniło się to, co głosi filozoficzny w treści, a tak prosto przemawiający do niego wierszyk:

...Czy w doli dobrej czy też złej
Pogodę zawsze w swem serduszku,
A zaś na buzi uśmiech miej!

Siedlce (woj. lubelskie). Helena Ryszkowska.

KRYZYS MORALNY A SZKOŁA.

Po powrocie z wojny światowej czy bolszewickiej założyło w roku 1921 grono nauczycieli miasta Poznania, przejętych troską o wychowanie pokolenia powojennego, kółko pedagogiczne jako „wspólnotę pracy w dziedzinie wychowania i nauczania". Wspominam o tem na wstępie, ponieważ na jednem z posiedzeń kolega Borkowski właśnie rzucił myśl założenia w Poznaniu — wślad za miesięcznikiem Estkowskiego *Szkoła Polska* — czasopisma pedagogicznego pt. *Przyjaciel Szkoły**), w którem umieszczaliby członkowie kółka pedagogicznego swe referaty.

Staliśmy bowiem wtedy pod silnem wrażeniem wielkich wydarzeń światowych i zdawaliśmy sobie jasno sprawę z głębokich przeobrażeń psychicznych, jakich dokonała wojna w obecnem pokoleniu. Istotnie rozluźnienie życia moralnego i społecznego, o którem wówczas mówiliśmy, dzisiaj po 10-ciu latach stało się niestety rzeczywistością.

Wszędzie jest dziś mowa o kryzysie. Uczeni i politycy badają istotne jego przyczyny i dochodzą do wniosku, że źródłem wszelakiego rodzaju kryzysów, to ogromne obniżenie się moralności. Że tak jest, zaświadczy dzisiejszy tryb życia.

Człowiek dzisiejszy, porwany zawrotnem tempem dnia codziennego, nie ma czasu myśleć o sobie i zastanawiać się nad swoim stosunkiem do ludzi, do świata, do Boga. Wysiłek jego idzie w kierunku stwarzania dóbr materjalnych i zdobycia szczęścia doczesnego. Przestał on obcować z wielkimi ludźmi i twórcami i wpatrywać lub wsłuchiwać się w ich dzieła. Dziś górują kino, kabaret, dancingi, cukiernie, „szlagiery". Ognisko domowe wygasa, rodzina podupada a z nią wychowujące życie rodzinne. Dom stał się tylko przystanią, która zasila nas snem i pożywieniem. Chaos panuje wszędzie, człowiek nowoczesny nie zdoła go opanować i zorganizować, bo sam stał się chaosem. Wytwarza on maszyny różnego typu, produkuje radjosprzęt i gramofony. By były sprawne, wlewa w nie swego ducha, sam zaś staje się bezduszny i nie dostrzega nawet, jak go maszyny opanowują. Im bowiem maszyna precyzyjniejsza, w tem trudniejszem położeniu znajduje się człowiek. Uszlachetniamy drzewka, a sami siebie uszlachetnić nie potrafimy, uprawiamy różne sporty i dbamy o wychowanie fizyczne — a zapominamy o gimnastyce duchowej. Odsunęliśmy się doprawdy zbyt daleko od naszego prawzoru. Król-Duch przestał panować, duch Boży już

*) Przy tej sposobności pragnę zaznaczyć, że bodaj kol. Henryk Śniegocki zaproponował pierwszy nazwę *Przyjaciel Szkolny* i nawet w pierwszym komunikacie z grudnia 1921 r. podaliśmy tytuł nowego czasopisma w tem właśnie brzmieniu. Zeszyt Nr. 1-2 w styczniu 1922 r. natomiast ukazał się już jako *Przyjaciel Szkoły*. Borkowski.

nie unosi się nad wodami, wskutek tego znamionuje nas brak miłości, pokory, skromności, miłosierdzia, przebaczenia, poszanowania godności i wartości ludzkiej. Zamiast tych cnót dostrzegamy wszędzie zazdrość, nieufność, nienawiść, pesymizm, niepokój, brak harmonji, miary, równowagi, dobrej woli, zdolności do samodzielnego wysiłku, energji i siły do przeciwstawiania się trudnościom i złemu. Zrodził się wstręt do pracy, góruje chęć zysku, bogacenia się cudzym kosztem, używania, życia nad stan, nad miarę. Słowem kultura Europy się chwieje i traci swą moc i wartość. I kto wie, czy ów mędrzec z Wschodu, zapytany, jak ocenia kulturę Europy, nie miał racji, gdy odpowiedział: „Kultura wasza doprowadziła do tego, że kościoły wasze, które są cały dzień otwarte, świecą pustkami, a więzienia, mocno zamknięte, są przepełnione".

* * *

Czy szkoła, czy my, wychowawcy, możemy patrzeć obojętnie i z założonemi rękoma na to, co się dzieje? — Nie, nie!

Przeciwnie, musimy wytężać wszystkie siły, aby uzdrowić stosunki. Nasza misja polega przedewszystkiem na zwalczaniu kryzysu moralnego. „Musimy", jak to słusznie powiedział w swoim czasie minister Kwiatkowski, „przetworzyć mózgi społeczeństwa, musimy uczynić z tego społeczeństwa społeczeństwo inne, inaczej myślące, inaczej się ustosunkowujące do państwa i wzajemnie do siebie".

Przebudować nam trzeba strukturę psychiczną i ustrój duchowy nowoczesnego człowieka, trzeba zdemokratyzować jego duszę. By móc to uczynić, musimy uznać za cel naszej pracy wychowanie charakteru religijno-moralnego z silnem podkreśleniem jego życzliwego ustosunkowania się do narodu i państwa, do ludzkości, do Boga. Cel to zgodny z prawem przyrodzonem i prawem Boskiem, a że i przystępny dla każdego, najłatwiej da się osiągnąć w szkole powszechnej. Polecał go w podobnych warunkach Pestalozzi, a jako radykalne środki w walce ze złem uznał religję, rodzinę, pracę i nauczyciela. Za jego więc przykładem wypada nam wychowywać dzieci nasze na prawdziwych czcicieli Boga i szczerych wyznawców zasad nauki Chrystusowej. Pozyskać musimy dusze naszych wychowanków dla Boga, Ojczyzny i ludzkości. Uprzytomnijmy wychowankom, że człowiek musi służyć celom wyższym i mieć zawsze Boga w sercu, a serce otwarte dla bliźniego.

Szkoła nie powinna być tylko zakładem naukowym, lecz instytucją społeczną i wychowawczą, bo wtedy dopiero stwarzać się będzie w niej warunki pomyślne do kształtowania się charakterów. Klasa, a raczej grupa społeczna, winna być miejscem urabiania umysłu i charakteru, środowiskiem uszlachetniania i uspołeczniania

jednostek, które najlepiej się wychowują w grupie. Co więcej, szkoła musi podać rękę rodzinie, która jest najpierwotniejszą komórką społecznego organizmu. Współpraca szkoły z rodziną, jako świętym warsztatem, w którym się przygotowuje i urabia charakter, jest najskuteczniejszym środkiem przeciw złu.

Szkoła winna wychowywać z pomocą rodziny nowego, mocnego, samodzielnego i pełnego inicjatywy człowieka, który umie pracować, zna wartość pracy i wysiłku. Osiągnie to szkoła, jeśli stwarzać będzie warunki pracy, które dają uczniom okazję do wyzwalania i potęgowania swych sił duchowych a zarazem ich nauczy dążyć do wysiłku, wytrwałości, samodzielności, umiejętności i wierzyć w siebie i we własny wysiłek. Tylko takie wychowanie dać nam może zdecydowanych, tęgich ludzi, którzyby potrafili patrzeć trzeźwo na życie i z niego uczyć się mądrości i szybkiej orjentacji. Prowadzić musimy naszych wychowanków w duchu miłości, poświęcania się, w duchu poszanowania godności osobistej i ludzkiej, uczyć ich pokory, skromności, miłosierdzia, przebaczenia, miary i panowania nad sobą. Karność, podporządkowanie własnych interesów wyższym celom, poczucie odpowiedzialności i obowiązkowości, umiłowanie piękna, dobra i prawdy winny być im głęboko wryte w serce, lecz nie przez prawienie morałów, ale przez dawanie im okazji ustawicznego spełniania drobnych obowiązków szarego, znojnego życia. Oczywiście jest to zadanie niezmiernie trudne do rozwiązania.

Lecz niech nas to nie przeraża. Nauczyciel bowiem, bogato wyposażony w skarby duchowe, nauczyciel, posiadający serce i intuicję, nauczyciel, świadomy odpowiedzialności, która na nim ciąży wobec Boga, narodu i państwa, spełni swe zadanie, swe posłannictwo, dźwigając ludzkość z nizin materjalizmu i upadku moralnego na wyżyny ducha.

Poznań. Bronisław Ikert.

ROLA CZASOPISMA W ŻYCIU NAUCZYCIELA.

W pracy nad dalszem kształceniem zawodowem korzysta nauczyciel z książek i czasopism pedagogicznych. Książki podają mu gotowy zarys pewnego systemu, pewnych zagadnień specjalnych, ujmują niejako w zaokrąglony sposób całokształt pewnego zagadnienia.

Inna jest rola czasopisma pedagogicznego. Czasopismo nie daje wyczerpującego poglądu na pewne kwestje czy kierunki; posiada charakter fragmentaryczny. Ale na tem właśnie polega wielostronność tematów i zainteresowań. Czasopismo rzuca sylwetki różnych i licznych wysiłków indywidualnych i zbiorowych, które, razem wziąwszy, tworzą to, co nazywamy ruchem peda-

gogicznym. Jest ono niejako zwierciadłem, w którem odbija się nasze współczesne życie pedagogiczne. Nie powinno być przejawu charakterystycznego tego życia, któryby nie pozostawił swego śladu w rocznikach czasopism pedagogicznych. W tem tkwi wartość prasy pedagogicznej.

Czasopismo wprowadza nauczyciela-czytelnika w orbitę współczesnych potrzeb pedagogicznych, wiąże go z interesami szkoły i wciąga do współpracy nad znalezieniem dróg do zrealizowania tych potrzeb. Nauczyciel czuje, że nie jest odosobniony w tych trudnościach i radościach pracy codziennej; poznaje, że dla osiągnięcia pewnych celów trzeba uzgodnić swe działanie, znaleźć pewne wspólne drogi, przyczem dochodzi do przekonania, że wielkie dzieło składa się z niezliczonych mrówczych wysiłków szarej braci nauczycielskiej.

Czasopismo zbliża więc czytelnika do życia, wszak życiu współczesnemu zawdzięcza swe istnienie i temu życiu służy. Znajdzie więc nauczyciel na łamach czasopisma próby realizowania pewnych lekcyj, próby rozwiązania pewnych kwestyj dydaktycznych, wychowawczych, psychologicznych. I mimowoli stają mu przed oczyma nietylko jego własny warsztat pracy, ale te rozmaite klasy szkolne, rozsiane na całym obszarze naszej Rzeczypospolitej. Zapładnia się jego własna myśl pedagogiczna, wszak nauczyciel przemyśli poruszone zagadnienia na płaszczyźnie własnego środowiska. Niejedno może się rozjaśni, niejedno wywoła zastrzeżenia i wyłoni nową kwestję, względem której inne zajmie stanowisko. Powstanie nowe zagadnienie, co nie jest bez znaczenia, bo przecież w należytem sformułowaniu zagadnienia tkwi już połowa rozwiązania. Stanowisko czytelnika do czasopisma jest więc mniej lub więcej czynne. Niema tu kwestji zamkniętej, do każdej rzeczy można się odwołać, podczas kiedy nasz stosunek do książki jest więcej odbiorczy. W tem tkwi specyficzna wartość czasopism.

W prasie pedagogicznej odzywają się też echa twórczości pedagogicznej innych narodów. Dowiadujemy się więc wcześniej o obcych wysiłkach, niż z książek, przedstawiających nowość może głębiej i wyczerpująco.

Ale budzi się w nas przytem inna świadomość: Poznajemy, że w tym wyścigu narodów dla dobra szkoły i dziecka nasz naród nie jest odosobniony, ale narówni z innemi kroczy naprzód. Bo przecie prawzory tego, co wprowadzamy z Zachodu, odkrywamy i w własnym wysiłku. Budzi się więc w nas poczucie wspólnoty narodów, poznajemy, że nauczyciel wiedeński, hamburski, amerykański tak samo siły swe poświęca dziecku, jak i my sami, rozrzuceni po miastach i wioskach naszej ziemi. Czujemy, że

mimo szowinizmu i nienawiści rasowych istnieją pewne wspólne więzy, które łączą wszystkich pracowników oświatowych całego globu ziemskiego.

Czy *Przyjaciel Szkoły* rolę swoją należycie spełnił? — O tem mogą zaświadczyć 10 roczników wydawnictwa.

N. Ludwik Bandura.

STANOWISKO SAMORZĄDU TERYTORJALNEGO WOBEC POTRZEB SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO.

Koszty utrzymywania i zakładania publicznych szkół powszechnych ponosi od chwili wejścia w życie ustawy z dnia 17 II 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych w brzmieniu ustawy z dn. 25 XI 1925 r. ta gmina wzgl. ten obszar dworski, na terytorjum której znajduje się budynek szkolny. Inne gminy i obszary dworskie, tworzące dany obwód szkolny, ponoszą część tych kosztów na podstawie ustalonego klucza ich podziału.

Wprawdzie do zadań rad szkolnych miejscowych należy m. i. administrowanie majątku szkolnego zgodnie z rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 27 X 1926 r. o radach szkolnych na obszarze województw poznańskiego i pomorskiego, wprawdzie rady szkolne miejscowe układają projekt budżetu szkolnego, który ustala rada szkolna powiatowa, jednak organ samorządu gminnego uchwala pokrycie tych wydatków, gdyż budżet szkolny jest częścią składową budżetu gminnego. Ostatecznie więc samorząd gminny decyduje o wydatkach na rzecz szkolnictwa powszechnego.

Wydatki te są dwojakie: ustawowe, tj. takie, które gmina ponosić musi, i pozaustawowe, tj. takie, które gmina pokryć może. Dokładnie określa je art. 11 cytowanej na wstępie ustawy. Mimo to organ samorządu gminnego nie zawsze uchwala budżet szkolny w brzmieniu, ustalonem przez radę szkolną powiatową. Zachodzą bowiem bardzo często fakty samowolnego obniżania budżetów szkolnych przez rady gminne mimo, że jest to niedopuszczalne. Okólnik nr. 50 Ministra Spraw Wewnętrznych z dn. 26 II 1927 r. nr. S F 737/27 w sprawie stosunku organów szkolnych do organów gminnych i władz nadzorczych nad samorządem wyraźnie podkreśla, że redukować nie wolno wydatków rzeczowych szkół; inne zaś zmiany w budżetach szkolnych przeprowadzić może władza nadzorcza nad gminą dopiero po zaciągnięciu opinji rady szkolnej powiatowej. Na okólnik ten powołuje się również Wojewoda Poznański w piśmie swem z dn. 20 XII 1930 r. nr. 8277/30 S. Wydziały powiatowe bowiem przy zatwierdzaniu budżetów nietylko gmin deficytowych skreślały zbyt rygorystycznie kwoty, preliminowane na szkolnictwo mimo, iż były niewystarczające na

pokrycie chociażby części zapotrzebowania. Skreślaniu z zasady ulegają kwoty preliminowane na zakup pomocy naukowych. Postępowanie swe powiaty uzasadniają postanowieniem art. 11 cytowanej ustawy, w myśl którego wydatki na pomoce naukowe, materjały do nauki i druki szkolne ponosić ma skarb państwa. Wobec tego, że skarb państwa nie ma możności wydatniej zaopatrywać szkoły w pomoce naukowe, a samorządy terytorjalne nie godzą się na zakupywanie ich z funduszów gminnych, chociażby gmina mogła to uczynić, szkoły już dziś pozbawione są w zupełności pomocy naukowych, tak niezbędnie potrzebnych w nauczaniu. Postępowanie gmin i władz nadzorczych nad niemi tłumaczyć trzeba jedynie brakiem zrozumienia ważności i celowości pomocy naukowych w szkole.

Również niezrozumiałe jest stanowisko władz nadzorczych nad gminami wobec innych potrzeb szkolnictwa. Subwencje dla gmin deficytowych na pokrycie tych potrzeb są tak skąpe, że część budynków szkolnych oraz ich otoczenie przedstawia się fatalnie. Jeszcze kilka lat takiej gospodarki, a budynki nie będą nadawały się na cele szkolne. Brak zaś sal szkolnych daje się już obecnie odczuwać w licznych gminach. Fatalne położenie finansowe z jednej strony, a z drugiej brak zrozumienia są powodem, że zamiast rozbudować istniejące lub budować nowe budynki szkolne, odbiera się nauczycielstwu mieszkania i zamienia się je na prowizoryczne sale szkolne za zgodą oczywiście powołanych do tego czynników. Jest rzeczą zrozumiałą, że w ten sposób nie zaradzi się brakowi odpowiednich sal szkolnych. O salach rysunkowych, gimnastycznych i do robót ręcznych w tych warunkach nie może być oczywiście mowy, kiedy brak często pieniędzy na kredę, atrament i opał. Budżet bowiem z wymienionych poprzednio powodów nie bywa nigdy realizowany w 100%. Kuratorja zaś nie mogą korzystać z postanowień art. 16 cytowanej ustawy, gdyż brak na ten cel kredytów. Tak więc położenie szkół istotnie jest rozpaczliwe, a kierownicy szkół całą swą energję zużyć muszą na wynajdywanie coraz innych źródeł na pokrycie najniezbędniejszych wydatków.

Stan ten spowodowany jest w małej części tylko trwającym od dłuższego czasu kryzysem gospodarczym, istotnym zaś powodem jest wadliwe ustawodawstwo w tej dziedzinie. Z tego też powodu ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych winna być znowelizowana, a zmiana ta winna pójść w kierunku wyposażenia rad szkolnych miejscowych w osobowość prawną i przywrócenia im samorządu finansowego, od członków zaś tak zmienionego samorządu szkolnego winno się wymagać pewnego censusu naukowego.

Poznań. Józef Menzel.

O SYSTEM WYCHOWAWCZY W SZKOLE POLSKIEJ.

Od zarania niepodległości, zdobytej ciężkim trudem, wybitni działacze na niwie społecznej, ekonomicznej i kulturalnej, mężowie stanu, przodownicy myśli intelektualnej zwracają wciąż uwagę społeczeństwa polskiego na odpowiedzialność współczesnego pokolenia przed przyszłością, która przedstawia się m. zd. w dość mglistych zarysach. Miejmy odwagę powiedzieć to śmiało i otwarcie, że nie mamy dotychczas wytkniętego celu, który przyświecałby nam w naszej pracy w każdej dziedzinie życia państwowego.

Upłynęło 13 lat. Naród polski wykonał gigantyczną wprost pracę: stworzył podwaliny niepodległego bytu, zorganizował aparat państwowy, uruchomił dziesiątki tysięcy warsztatów itd. Ale na tem poprzestać nie możemy, bo to jeszcze nie wszystko, co jest potrzebne dla osiągnięcia koniecznego celu.

Tym celem koniecznym powinno być wychowanie nowego obywatela Rzeczypospolitej. Jednak wychowamy go tylko wtenczas, gdy wyraźnie nakreślimy sobie cel, do którego zmierzać chcemy.

W czasach niedawnej niewoli tym celem u wszystkich była myśl odzyskania niepodległości. Zdobyliśmy ją za cenę stuletniej walki. Stara generacja, zapatrzona w martyrologję i Golgotę naszych cierpień, utkwiła na martwym punkcie. Chce ona, aby te stuletnie cierpienia były bodźcem do utrzymania i rozwijania niepodległego państwa. Pogląd zgoła mylny.

Lecz zwróćmy naszą uwagę na rzecz, obchodzącą przedewszystkiem szkołę polską, która siłą rzeczy jest powołana do wychowania nowego obywatela, od którego całkowicie będą zależały losy form życia społeczno-państwowego *nowej Polski*. O jej odrodzeniu marzył już Trentowski w wiekopomnej, niestety, zapomnianej *Chowannie*.

Droga do *nowej Polski* prowadzi przez szkołę, która przedewszystkiem powinna dążyć ku temu, aby tworzone przez nią formy i warunki życia przyszłego pokolenia nie stawały na przeszkodzie, nie tamowały rozwoju jednostki i grupy. Jednostka i grupa powinny posiadać takie warunki, które dałyby im możność twórczego rozwoju, nieskrępowanego w jego naturalnym biegu.

Jednocześnie szkoła powinna dążyć, by ten rozwój zajaśniał w przyszłości niezliczoną ilością barw i objął wszechstronnie wszystkie zakamarki życia, by tem samem przetworzyć naszą psychikę narodową, czyli, jak mówi Bogdan Nawroczyński: „przerodzić moralnie cały naród, urzeczywistnić nowy

typ Polaka, o wiele bardziej zwarty, o wiele lepiej przystosowany do trudnych warunków naszego życia dotychczasowego".

Skrystalizowanie nowego typu Polaka dla *nowej Polski* w pełnej mierze zależy od systemu wychowania, który kiedyś będzie nareszcie sprecyzowany i wprowadzony w całej rozciągłości w życie, bo dotychczas, rzec można śmiało, systemu wychowawczego, dostosowanego do naszych warunków i psychiki narodowej, nie posiadamy. Oczywiście stworzenie nowego systemu wychowawczego nie jest łatwe, bo nie możemy go oprzeć na wzorach innych narodów. Przyszły system wychowawczy w szkole polskiej nie może również polegać tylko na samej deklamacji patrjotycznej albo wyszukiwaniu pierwiastków wychowawczych na tej lub innej godzinie lekcyjnej, bo deklamacja patrjotyczna i „wyciąganie" pierwiastków wychowawczych nie zawsze bywa zrozumiałe dla naszych dzieci, żyjących w warunkach niepodległego bytu państwowego. Prędzej wychowankowie nasi potrafią zrozumieć i ocenić czyny marszałka Józefa Piłsudskiego albo bohaterstwo ks. Skorupki, niż wypadki i bohaterstwa, które miały miejsce w naszem życiu dziejowem w wieku XIX. Imiona i nazwiska pierwszych odbiją się o uszy dzieci; czyny i działalność bohaterów współczesnych nieraz omawiana bywają w gronie rodzinnem; pojęcie o nich łączy się z pojęciem niepodległego bytu państwa itd.

W ten sposób powstaje kwestja aktualizacji wychowania, oparcia go na przykładach z teraźniejszości z tem, by potem zastosować retrospekcję. O tem powinny też pamiętać czynniki, którym została powierzona reforma programów.

Zreformowane programy powinny też uwzględniać rozwój indywidualnych zasobów dziecka. „Wszelkie wychowanie — jak słusznie zaznacza R. Petrykowski — musi rozpoczynać od instynktów, ale człowiek, aby został człowiekiem, winien wyrosnąć ponad instynkty". Wszelaka zaś inna koncepcja miałaby charakter sztuczny i prowadziłaby do wypaczenia całej sprawy wychowania, albowiem pominięcie wrodzonych dążności dziecka nie dałoby wychowawcy możności wypielęgnowania człowieka.

Wyżej zaznaczyliśmy, iż chodzi o wychowanie wolnej i twórczej jednostki; stąd wynika, iż nauczanie i wychowanie winny być wolne.

Przy istniejącym systemie nauczania uczniowie szkoły, niezależnie od typu i poziomu nauczania, są pozbawieni możności wzajemnego oddziaływania na siebie w życiu grupowem, bo najważniejsze trzy podstawowe czynniki wychowania znajdują się dotychczas w niepotrzebnej kolizji między sobą. Temi czynnikami są: dzieci, nauczyciele i rodzice.

Szkoła, której rzeczywiście zależy na tworzeniu nowych form wychowawczych, powinna stać się organizacją, wiążącą wszystkie trzy czynniki w jedną nierozerwalną całość na warunkach dobrowolnej kooperacji bez wszelkich wpływów postronnych: partyjnych, klasowych, narodowościowych itd. Tylko w tym wypadku szkoła potrafi przyjąć takie formy, które właśnie są niezbędne do skoordynowanej pracy wychowawczej. Nadto szkoła taka stanie się rzeczywiście powszechną, narodową, bo będzie się liczyła z odrębnościami poszczególnych dzielnic państwa i prędzej dostosuje się do warunków regjonalnych.

Rzuciliśmy szereg myśli w sprawie palącej, bo dotyczącej stworzenia własnego systemu wychowawczego. Rzecz jasna, że system wychowawczy nie może być stworzony w krótkim czasie.

Być może przejdzie szereg lat, będą nad nim głowić się setki umysłów, ale to jednak nie dowodzi, że my, nauczyciele, możemy nad tem zagadnieniem przejść do porządku dziennego. Odwrotnie — należy tą sprawą bliżej zainteresować się, bo chodzi o los przyszłych pokoleń i Rzeczypospolitej.

Druja (woj. wileńskie). Józef Milenkiewicz.

GRANICE ROZWIJANIA POBUDLIWOŚCI UCZUCIOWEJ DZIECKA.

„Wallenrod pochwał obojętnie słucha,
Na kraśne lica spogląda zdaleka,
Od czarującej rozmowy ucieka.
Czy był nieczułym, dumnym z przyrodzenia,
Czy stał się z wiekiem? — bo choć jeszcze młody,
Już włos miał siwy i zwiędłe jagody,
Napiętnowane starością cierpienia“.

(*A. Mickiewicz: Konrad Wallenrod — Obiór.*)

Niewątpliwie jednym z najważniejszych środków kształcenia charakteru, pojętego w sensie ogółu trwałych, a zarazem dodatnich dyspozycyj woluntarnych, jest rozwijanie sfery emocjonalnej, ściślej mówiąc — rozwijanie pożądanych dyspozycyj uczuciowych wychowanka.

Szybko przemijająca chętka, słabo zabarwione uczuciowo pragnienie, niezdecydowana skłonność, stałe przyzwyczajenie czyli nawyk, znacznie silniejszy nałóg, uporczywa namiętność, wreszcie ślepa żądza — oto najważniejsze ogniwa łańcucha tych dyspozycyjnych stanów uczuciowych, których przemożny wpływ w znacznym stopniu przyczynia się do nakreślenia linji ludzkiego postępowania. Oczywiście kierunek tej linji zależy od okoliczności, czy wyżej

wymienione dyspozycje do uczuć objawiają się jako gotowość do czynów pod względem etyczynym dodatnich czy ujemnych.

O ile nawskroś negatywny stosunek wychowawcy do niepożądanych pobudek ludzkiego działania zwalnia nas od obowiązku nakreślania kierunku rozwoju tych dyspozycyjnych stanów uczuciowych, z których one wypływają, o tyle wydaje się być rzeczą słuszną ustalenie granic rozwijania dyspozycyj, będących źródłem działania wartościowego pod względem etycznym.

Stałe i częste zaspokajanie pragnień i pożądań wychowanka prowadzi do wytworzenia się znacznie od nich silniejszych dyspozycyj aż do namiętności i żądzy włącznie. Te ostatnie stany odznaczają się nadzwyczaj silną tendencją do aktualizowania się w czynach mocnych, a więc mających zdecydowany wpływ zarówno na losy jednostki działającej jak i bliźnich. One to niewątpliwie kierowały czynami Konrada Wallenroda, one też zapewne torowały drogę do Kremlu krwawym władcom dzisiejszej Rosji.

Stany te opanowują świadomość człowieka, usuwając z niej uporczywie wszelkie myśli i doznania psychiczne, obojętne dla celu, do którego jednostka zmierza. Powoli więc lecz stale jaźń nastawia się w jednym kierunku, w kierunku upragnionego celu, który w żarze namiętnego oczekiwania olbrzymieje, nabiera bezcennej wartości i przesłania sobą wszystko, co nim nie jest. Myśl koncentruje się wyłącznie tylko około tego celu, uznaje te tylko racje, które do jego realizacji prowadzą, wszystkie zaś inne skwapliwie i bezkrytycznie odrzuca. Intelekt człowieka, opanowanego namietnością czy żądzą, staje się więc niewolnikiem, posłusznie obsługującym sferę pożądania. Ta uporczywa myśl o jednym celu działania żłobi w strukturze psychicznej potężną brózdę, na dnie której rodzi się tragizm ślepego działania. Taki człowiek przestaje więc być panem swych myśli, pragnień i dążeń, natomiast staje się bezwolnem narzędziem namiętności czy żądzy i fanatycznym wyznawcą pewnej idei.

Na drodze do jej urzeczywistnienia napotyka oczywiście przeszkody, które usiłuje za wszelką cenę złamać nawet i wtedy, gdy reprezentują one wartości najwyższe, niejednokrotnie przerastające sam cel działania. Dlatego też osiągnięcie ostatecznej mety zreguły, pociąga za sobą ofiary niewspółmierne do osiagniętego celu. Ślepe działanie pod wpływem namiętności czy żądzy okazuje się więc szkodliwem, choćby nawet sam cel był wzniosły.

Lecz może być jeszcze gorzej. Oto osobnik, opanowany namiętnością, natrafia na przeszkody, których skoncentrowany atak jego jaźni i woli przełamać nie może. Złamany fizycznie i moralnie, ustępuje z areny z goryczą w sercu lub wpada w przepaść, której przekroczyć nie zdoła. Zatem i tu bilans jest ujemny.

Jest więc granica, poza którą nie wolno wykroczyć wychowawcy, podejmującemu się rozwijania emocjonalnej sfery wychowanka. W imię dobra osobistego jednostki i dobra społecznego nie wolno mu mianowicie dopuścić do naruszenia równowagi w sferze pożądań i dążeń wychowanka przez nadawanie zbyt efektownego zabarwienia niektórym jego tendencjom uczuciowym. Ponieważ zaś obok wychowawcy poważny wpływ na rozwój uczuciowego życia człowieka wywierają także i tendencje wrodzone, dlatego też wypadnie mu niejednokrotnie przeciwstawić się, zwłaszcza w wypadku stwierdzenia u wychowanka zbyt krewkiego temperamentu lub zbyt wybujałej fantazji.

Sokal (woj. lwowskie). Stanisław Cwenar.

ROZMAITOŚĆ UZDOLNIEŃ U DZIECI.

Z doświadczenia wiadomo nam, że przewaga jednej kategorji obrazów daje umysłowi wyższość w pewnym określonym kierunku. Ta przyczyna jest powodem wielkiej nierówności w postępach dzieci, które bądź co bądź znajdują się prawie w jednakowych warunkach. Już w szkole powszechnej na najniższym oddziale, zaobserwować można wyłaniający się typ przyszłego wzrokowca, słuchowca lub ruchowca, lub też kombinację pierwszego z drugim, lub drugiego z trzecim, co w dalszych studjach wytwarza nie człowieka „do wszystkiego“ ale pewien typ „fachowca“: malarza, rzemieślnika, chemika, pedagoga itp. Dla nas więc wychowawców wypływa stąd konieczność rozpoznania, jakie obrazy przeważają u dziecka, które uczymy. Jak obserwacja wykazała, wiele talentów niepoznanych, które mogłyby przynieść niejednokrotnie cenne owoce, giną nieużytecznie lub marnieją. A ileż stąd pomyłek życiowych, ile zawodów! Słyszeć się daje nieraz między wychowawcami: ten uczeń bałwan, tamten leniuch, ów roztrzepaniec itp. Czy słusznie? Należy stwierdzić, że najbardziej lekkomyślne, najbardziej leniwe, lub ociążałe dziecko, zawsze jest w gruncie rzeczy zdolne zainteresować się czemś w zakresie swoich zdolności. Ale czem?

Spożytkujmy upodobania dziecka do pewnych zajęć i skierujmy je do tego rodzaju wyobrażeń, a przekonamy się niebawem, że zajmą się tem na dobre. Umiejętność wczesnego rozpoznania przyrodzonych skłonności u dziecka jest kwestją wielkiej doniosłości, tak utylitarnej jak i moralnej. Różne są sposoby dla wychowawcy do spełnienia tego zadania. Nie wspominam tu o laboratorjach psychotechnicznych — bo tych wiele nie mamy — i niesposób nam z różnych względów od nas niezależnych, posyłać wszystkie dzieci do zbadania; my musimy zadowolić się narazie: śledzeniem postępów u dzieci, stawianiem ich wobec

rozmaitych przedmiotów, obserwując ich zachowanie się, sposób odczuwania i oceniania i zmuszać dzieci do badania samych siebie, odkąd staną się zdolnemi do tego. Już od samego początku dostrzec można u niektórych dzieci łatwość zapamiętania wyrazów, dat, figur, barw, dźwięków, ruchów itp. i upodobanie, jakie ku temu objawiają. Będzie to pierwsza cenna dla nas wskazówka, czego dziecko pożąda, chce, a czego nienawidzi, do czego czuje wstręt. Oprócz tej obserwacji, przesuńmy dziecku przed oczy różne wytwory, dzieła przemysłu i inteligencji ludzkiej, a więc wycieczki i wystawy i bystro obserwujmy, czy ono nie stanie czasem wobec przedmiotu swego wyboru. Gdy schwytamy jego naturę na gorącym uczynku, zdradzi się ono wówczas napewno ze zdolnościami, których czasem najpilniejsze inne badania nie zdołały wykryć.

Można też wypytywać dzieci, w jaki sposób przypominają sobie ustęp, którego się uczyły, lub czy wyobrażają sobie pisane wyrazy, czy zachowują ich dźwięki, wedle czego przypominają sobie jakieś przeżycia osobiste, czy wypadki rodzinne itp. Dowiedzieć się przez to można, do jakiego rodzaju zajęć każde z nich nadaje się bardziej i ku czemu należałoby skierować jego zdolności.

Zdarza się też często, że dziecko zdolne jest przypominać sobie zarazem obrazy wzrokowe, słuchowe i ruchowe. Jest to typ przeciętny — normalny. Jednak i w tym wypadku jakaś kategorja obrazów ma przewagę nad innemi i z tem trzeba się liczyć. Tak więc wychowanie naszej dziatwy będzie polegało na kierowaniu natury, co bedzie łatwiejszem, niż jej poprawienie. Nam, nauczycielom, zaś podpatrywanie natury dzieci w szkole i poza szkołą ułatwi niezmiernie naszą pracę nad niemi i usunie narzekania na takich lub owakich uczniów.

Jabłonów (woj. tarnopolskie). Witold Steliga.

ZABAWA — LEKCJA — TWÓRCZOŚĆ.

Zabawa jest dominującą czynnością małego dziecka. Zdrowe, normalnie rozwinięte dziecko bawi się stale, nie zna nudy i lenistwa. Czemże się różni owa charakterystyczna dla wieku dziecięcego aktywność od innych rodzajów działalności ludzkiej? Odpowiedzi dawano różne, a oto jedna z nich, zdaniem naszem, najbliższa prawdy (Hessen). Cel zabawy leży w niej samej, nie wybiega poza jej granice. Przeciwnie rzecz się ma z pracą. Jej poszczególne momenty są tylko środkami do realizowania celów dalszych, często bardzo odległych w czasie. Po osiągnięciu celu dana praca się kończy. Zabawa zaś może trwać w nieskończoność, bo wytwór działania nie ma tu znaczenia, tylko sam jego przebieg może ustawicznie zmieniać swój kierunek

w zależności od zewnętrznych warunków, dowolnie się przerywać lub rozpoczynać na nowo, nic na tem nie tracąc. Praca, zdążając do celu, istniejącego poza nią, podlega zawsze jakiejś wewnętrznej prawidłowości, przyczem cel może tu być narzucony z zewnątrz, postawiony przez innych: wtedy mamy działanie heteronomiczne (obcoprawne), np. lekcję. Albo też cel stawia sobie sam pracujący: wtedy mamy znów autonomiczną działalność twórczości. Zatem zabawa w hierarchji rodzajów ludzkiego działania anomicznego, heteronomicznego i autonomicznego stanowi stopień pierwszy. A praca twórcza jednoczy oba poprzedzające ją stopnie lekcji i zabawy. Dla usunięcia nieporozumień trzeba dodać, że choć zabawa pozbawiona jest celowości, obowiązkowości i technicznych korzyści, właśnie wyróżniających pracę, to jednak posiada głęboki cel przyrodzony, biologiczny, gdyż ćwiczy do przyszłej pracy narządy i zdolności dziecka (K. Groos). Nasi przodkowie uważali ją za rzecz niegodną, gdyż służyła w ich mniemaniu tylko do płochej uciechy i wesołości. Dlatego też ani w domowem, ani w szkolnem życiu nie było dla niej miejsca. Ktoby w owych czasach bronił zabawy, jako środka pedagogicznego, uchodziłby za osobnika bardzo lekkomyślnego. Gdy nawet nie poczytywano zabawy za rzecz naganną, to co najmniej traktowano ją jako błahostkę bez znaczenia, prosty wyraz nadmiaru sił żywotnych i bezmyślnych zwierzęcych popędów. Nie wiedziano, co z nią począć, jakie jej wyznaczyć miejsca w świecie poważnych zajęć. Dopiero w nowszych czasach zrozumiano, że zabawa nie jest zerem pedagogicznem, że ma poważny sens życiowy, jest pierwszym, jak powiedziano, stopniem działalności ludzkiej, zarodkiem przyszłej pracy.

Zabawa winna być zorganizowana i to w ten sposób, ażeby się w niej przeczuwało przyszłą lekcję — wyższy stopień czynności. Zabawa jest zorganizowana, czyli przesiąknięta lekcją, gdy bywa doprowadzana do końca. Jeżeli dziecko nie ma planu zabawy, nie kończy jej, rozprasza się, przerzuca się od jednej do drugiej, biega lub skacze z kąta w kąt, wówczas nie może być przygotowane do lekcji, która wymaga przecież stałości, określoności i systematyczności. Stąd przepis współczesnej pedagogiki: organizować zabawy tak, ażeby dzieci doprowadziły je do końca. Zabawa, nie zdążająca do lekcji, wyradza się w pustą rozrywkę, zdolna wprawdzie na chwilę zająć dziecko i może wygodna dla wychowawcy, nie posiadająca jednak znaczenia wychowawczego. Z drugiej strony, zabawa, przedwcześnie zamieniona na lekcję, wyradza się w czynność bezduszną, mechaniczną, w bezmyślne powtarzanie, naśladowanie tego, co pokazują starsi. I tu sztuka wychowawcy polega na tem, ażeby umiejętnie przeprowadzić zabawę między

obiema temi krańcowościami. Przez to, że dziecko nie podejrzewa nawet w zabawie przyszłej lekcji, przymus, związany z organizacją zabawy i wyrażający się w doborze przedmiotu zabawy oraz w ogólnym kierunku, będzie owiany swobodą.

Lekcja jest niezbędnem przejściem od zabawy do twórczości. Zanim człowiek samodzielnie zacznie realizować cele, postawione przez siebie samego, musi wpierw nauczyć się urzeczywistniać cele narzucone. I dlatego lekcja, jako czynność heterenomiczna, powinna być tak zorganizowana, ażeby stanowiła stopniowe i możliwie ciągłe przejście do autonomicznej pracy twórczej. Źle zorganizowana lekcja sprzyja wychowaniu ludzi biernych, umiejących w ciągu całego życia swego urzeczywistniać co najwyżej cele, przepisane przez innych. W należycie prowadzonej lekcji, a więc mającej sens w przygotowaniu ucznia do pracy twórczej w przyszłości, celowi, postawionemu przez nauczyciela, towarzyszyć muszą takie warunki, dzięki którym cel ten wydawałby się, *jakgdyby* go uczniowie sami postawili. Warunki te, to konkretyzm, życiowość praktyczna tematów lekcyjnych.

Słuszność „szkoły pracy" polega właśnie na tem, że za niezbędny punkt wyjścia w nauczaniu bierze pragmatyczne zainteresowanie dziecka wiedzą i sztuką.

Lekcja ma być przesiąknięta twórczością, a równocześnie jednak pozostawać lekcją. To znaczy, że cele stawiane są dzieciom z zewnątrz, a tylko pozostawia im się swobodę w wybieraniu dróg, środków realizacji. Wymaganie odpowiednio ścisłego wykonania ściśle określonego zadania, „czysta praca", jest niezbędnym warunkiem każdej takiej lekcji. Przedwczesna zamiana lekcji na twórczość prowadzi nieuchronnie wespół z innemi jeszcze przyczynami do dyletantyzmu, powierzchowności, do często rażącego nieuctwa w dziedzinach naprawdę elementarnych.

Na wyższych stopniach nauczania, kiedy w uczniu budzi się pragnienie twórczości, szkoła powinna zaspokajać to naturalne dążenie do samodzielnej pracy, ale dokonywanej przeważnie w granicach pozalekcyjnych organizacyj uczniowskich, gdzie nauczyciel nie jest już kierownikiem pracy, lecz tylko doradcą. Autonomja powinna przeświecać pracę szkolną, bez pochłaniania jednak heteronomicznej jej właściwości. Takie pojmowanie lekcji znajduje wyraz w „szkole pracy".

Literatura: Sergjusz Hessen: *Podstawy pedagogiki*. Dr. Ed. Claparède: *Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna* . Prof. W. Zienkowski: *Psychologja dziecięctwa*. George H. Green: *Psychanaliza w szkole*. P. G. Colvin i W. C. Bagley: *Postępowanie człowieka*. Ludwika Jeleńska: *Sztuka wychowania*.

Leszno (woj. poznańskie). Ksawery Gugulski.

SPRAWY SZKOLNE ZAGRANICĄ.

POZNAJMY POLSKIE DZIECKO.

(Na marginesie IV Kongresu Pedologicznego w Bratislawie.)

W dniach 25—27 października 1930 r. obradował w Bratislawie IV Kongres Pedologiczny Czechosłowacki. Uczestniczyło w nim 300 osób czynnie, biernie zaś 173 (przeważnie kandydaci stanu naucz.) i 8 gości z Jugosławji. Z Polski usprawiedliwiło swe nieprzybycie 4 (prof. Bykowski z Poznania, Ziembiński i Wawrzynowski z Warszawy, Magiera z Krakowa). Kongres wydał wielką księgę pamiątkową z referatami (str. 483 formatu 23×19). Sprawozdanie z dzieła ukazało się dotychczas w jednem piśmie polskiem (Dziennik Urzęd. Kurat. Okr. Szkol. Krak. Nr. 11/1931.) Na tem miejscu sprawozdawcy idzie o rzecz inną.

Dawid i Szycówna zapoczątkowali u nas szlachetną pracę nad poznaniem dziecka polskiego. Zainteresował się tem zagadnieniem dość skutecznie i Ciembroniewicz. Badali zasób wiedzy dziecka, przekraczającego po raz pierwszy progi szkolne, badali jego upodobania estetyczne, moralne, jego otoczenie itd. Dziś adepci sztuki wychowawczej szkoleni są w pracach społecznych, zainteresowania socjalne daje się im na pierwszy plan, a przecie i dziś obserwacja dziecka nie zanikła, nawet monografje dziatek spotykam z autopsji czynione. Robi się zapewne więcej, niż to widać, ale czyni się sporadycznie, dla celów różnych, dla celków małych, a nie z myślą o celu wielkim, głównym, jakim jest: poznanie duszy i ciała polskiego dziecka, poznanie całkowite na całej przestrzeni polskiej, możliwie i w głębi czasowej (topograficznie i historycznie).

Wzory obce mogą nam być pomocne w szukaniu i stosowaniu sposobów poznania, mogą nam służyć do porównania naszych wyników z obcemi, nie mogą skutecznie i dla nas pożytecznie być podstawą dla naszej, prawdziwie i dobrze polskiej, sztuki wychowawczej Jeno na gruntownej znajomości dziecka polskiego może być oparta prawdziwie polska pedagogika.

Z tego poglądu wyszli Czesi i wychodzili nasi wspomniani badacze duszy dziecięcej. W latach 1890—94 nauczycielstwo powszechne i wydziałowe czeskie zbierało materjał na Etnograficzną Wystawę w 1895 r. Wedle ogłoszonej ankiety zbadano 100 000 dzieci, wyniki ujęte zostały w ogólne spostrzeżenia i przedstawione na wystawie, a bogate — choć nie wyczerpujące — tworzywo posłużyło za podstawę pedoantropologicznym pracom. Dyrektor Instytutu Antropologicznego w Pradze, Dr. J. Matiegka z tworzywa tego zbudował *Somatologję szkolnej młodziezy*, którą wydała praska Akademja Naukowa.

Pierwsza synteza pouczyła równocześnie, czem jeszcze ankietę uzupełnić i czem rozszerzyć należy, aby dla następnego pokolenia otrzymać pewniejsze dane i dokładniejsze wytyczne. Zaczęła się praca systematyczna pod komendą pedagogów brneńskich (Babak), kierowana dziś już przez Pedagogiczny Instytut z Pragi. Na kongresach co trzy lata prelegenci referują wyniki swych badań i prac, a w dyskusji bardzo zawsze ożywionej uczestnicy dodają swoje zdobycze. Tak gromadzi się tworzywo, z którego w dojrzałym czasie wyrośnie syntetyczne dzieło o dziecku czeskiem.

Dziecko zaczęło żyć wcześniej niż światło słoneczne na nie pierwszy raz bezpośrednio spojrzało. Dla jego życia indywidualnego nie jest obojętne, ak ono żyło w symbiozie z matką, nie jest obojętne, jaką była matka i jaki był ojciec i czego dostarczyli istocie w zalążku. Dlatego ankieta bardzo się interesuje, kto i jacy byli rodzice dziecka, jakim zasobem dziedziczności uposażona została młoda istota. A potem już ziemskie życie dziecka. A więc: ilość rodzeństwa i jakość jego, obszar mieszkania, jak dziecko się bawi, z kim dzieli przeżycia itp. Odpowiedzi przynoszą nowiny radosne, ale przy-

noszą i smutne. Smutne podaje się czemprędzcj do wiadomości instytucjom społecznym i urządzeniom socjalnym, aby jak najrychlej i możliwie najskuteczniej, smutek rozpraszać i warunki rozjaśnić. Morawy i Czechy mają taką już ilość zakładów wychowawczych, filantropijnych, że niemal każde dziecko pod jakimkolwiek względem upośledzone, znajduje poprawę i opiekę. „Problem maleho naroda" powiedział już dawno Czechom, że nie wolno im zatracać ani zagubić ni jednej istoty żywej, ale ją otoczyć troską, by wyrosła na pożyteczną dla społeczeństwa jednostkę a co najmniej na samowystarczalną sobie tak, by nie była nikomu ciężarem. Podobnie swe zadanie wobec członka narodu swego pojmuje i społeczeństwo żydowskie.

W referacie o ułomnej młodzieży w morawsko-śląskiej krainie czytamy, że jest tam 79 powiatowych opiek nad młodzieżą, 192 poradni dla matek, 23 przytułków, schronisk, że 80 opiekunów generalnych miało 18000 dzieci w swej opiece, a sieć gminnych opiekunów w 2788 gminach miała 3601 opiekunów, że na 3305 dziatwy wydano 2 miljony koron. Mniej się opiekują dorosłym, choćby bezrobotnym, ale z całą pieczołowitością troska się społeczeństwo o dzieci. A było tych biednych dzieci sporo, gdy same Morawy wykazują 5646, a Śląsk 900 dzieci ułomnych. W tej liczbie było 1651 kalek językowych z ciężką wymową, 1700 wątłych umysłowo. Na podstawie tej statystyki organizowano czemprędzej potrzebne specjalne klasy dla tępo-słuchych, krótkowzrocznych, słabowzrocznych itd.

Dotknę przygodnie referatu o religijnem życiu dzieci. Ze 123 zbadanych przez jednego nauczyciela tylko 33 było pozytywnie religijnych, 30 całkiem negatywnie stanęło wobec religji, reszta obojętna. W jednej klasie 13-letniaków na 32 było aż 20 indyferentów, a 6 bardzo krytycznie nastrojonych wobec religji. Robotnicze dzieci z peryferji wielkomiejskiej są pod tym względem najnieszczęśliwsze. Ciekawe były poglądy badanych, np. o Chrystusie pisze jeden: „Chrystus bronił ludu i dlatego został ukrzyżowany". — „Nie pojmuję, jak to może być jeden Bóg w trzech osobach" itp.

Na kongresie wspomnianym obok psychologicznej i fizjologiczno-lekarskiej sekcji były sekcje: socjologiczna i sekcja „pro uchylnu mladež". Referaty w nich były liczne (11 i 13) i wielostronne. Referowali pedagogowie wszechnic i elementarni, lekarze i urzędnicy (z policji), a przedewszystkiem nauczycielstwo ze szkół specjalnych.

Wyobrażam sobie podobnie polską robotę nad poznaniem polskiego dziecka. Jak w latach przełomowych licznie się zjeżdżano na sejmy nauczycielskie dla obmyślenia planu i organizacji polskiej szkoły niepodległej (owocem tych zjazdów były 3 tomy *O polską szkołę*) tak dziś, kiedy już o organizacji i ustroju myślą władze szkolne i same to chcą przeprowadzić, czas odpowiedni i pora stosowna, by nauczycielstwo sposobiło materjał na sejmy pedologiczne. Niech sejmy te dadzą w wyniku obrad swych obraz dziecka polskiego w ojczyźnie i zagranicą Polski, w swojskiem i obcem środowisku. Na doświadczeniach i wynikach ankietowych niech się oprze wiedza o polskiem dziecku, a z tej wiedzy niech dopiero wypłynie polska sztuka wychowawcza.

Od sejmu do sejmu coraz lepiej, na każdym sejmie zrobić rachunek sumienia, co się poprawiło i o ile się polepszyło, na każdym nowym kongresie, nowe rozszerzenie zainteresowań się wyłoni; a oparci o czynniki rodzime o wiedzę swoją, własnym trudem zdobytą, będziemy przyrodzonemi sposobami polską roślinkę hodować i pielęgnować, kształcić ciało i duszę harmonijnie i z indywidualnym i społecznym i ogólnoludzkim pożytkiem.

Kraków. Jan Magiera.

OTWÓRZMY SZERZEJ PODWOJE SZKOŁY DLA RODZICÓW.

Bywa, że szkoła zaprasza rodziców na obchody i uroczystości szkolne, na zebrania ogólne lub klasowe, na konferencje wywiadowcze, indywidualne itp. Z zaproszeń szkoły rodzice korzystają zależnie od różnych okoliczności; zdaje się jednak nie ulegać wątpliwości, że frekwencja we wszystkich tego rodzaju wypadkach wykazuje dużą zależność od tego, jaką szkoła stworzyła płaszczyznę dla rozwoju harmonijnej współpracy domu i szkoły. Jeżeli szkoła wychodzi z błędnych w pewnym sensie założeń, jakoby była nadrzędnym czynnikiem wychowawczym w stosunku do rodziców, jeżeli hołduje tradycyjnej tendencji izolowania się od życia, w szczególności od środowiska domowego uczniów (średniowieczny ideał szkoły, dotąd zachowany w formie szkół internatowych!), wtedy nieuchronnie liczyć się musimy z dwiema konsekwencjami, płynącemi z takiego stanu rzeczy: 1) rodzice (opiekunowie) zrażają się do szkoły, unikają jej, i 2) szkoła musi drogą urzędową niejako wzywać rodziców w wypadkach, kiedy zachodzi bezwzględna konieczność porozumienia się z nimi.

Kiedy szkoła wzywa, to rodzic wie oczywiście już z doświadczenia, że zazwyczaj niema żadnego powodu do tego, by mógł być zadowolony z swego dziecka. Lecz przywiązanie do niego, a nierzadko i miłość własna takiego rodzica, każą mu już w drodze do szkoły „wykombinować“ to i owo na usprawiedliwienie swego dziecka w oczach nauczyciela. Notoryczna nieznajomość życia szkolnego i pracy wychowawczej nauczyciela nie powstrzymuje go później, w domu, od wymyślania na szkołę nawet w obecności danego dziecka. Tworzy się atmosfera nieufności i nieszczerości rodziców względem szkoły ze wszystkiemi ujemnemi skutkami. I rozdźwięk miedzy szkołą a domem gotowy. W bardziej skrajnych wypadkach rodzice przychodzą do szkoły, by „urągać nauczycielstwu“, a szkoła, broniąc się, w sposób mechaniczny redukuje do minimum swój kontakt z rodzicami, zamyka przed nimi swoje podwoje, posuwając się „w kierunku dalszej izolacji szkoły od środowiska domowego“.

Do tego smutnego stanu rzeczy szkoła współczesna dopuścić nie może i nie powinna. Nie powinna przez wzgląd na dobro dziecka, na które szkoła może oddziaływać wychowawczo istotnie o tyle, o ile świadomie i celowo nawiąże do wpływów środowiska domowego; nie może — przez wzgląd na ogólny bilans roli kulturalno-oświatowej, jaką dana szkoła spełnia. Zdaje się już dzisiaj nie ulegać kwestji, że dodatni bilans wysiłków i poczynań szkoły jest możliwy przedewszystkiem pod warunkiem zharmoni-

zowania i wzajemnego przenikania się wpływów dwu głównych środowisk wychowawczych, mianowicie domu i szkoły. Trzeba zatem, by nauczyciel jako reprezentant szkoły znał to środowisko domowe, możliwie osobiście z niem się stykał, albowiem ułatwi mu to rozwiązanie niejednej trudności niejako u źródła. Już sam fakt bliższego zainteresowania się nauczyciela danem dzieckiem oddziałuje dodatnio na ustosunkowanie się jego rodziców do szkoły.

Tak poznawszy bliżej dzieci na tle środowiska domowego, nauczycielowi niewątpliwie wypadnie zachęcić również rodziców do tego, by zechcieli poznać swoje dzieci na tle społeczności szkolnej, na tle klasy szkolnej. Wtedy, sądzę, pogłębi się zaufanie wzajemne między rodzicami a szkołą, wtedy sąd nauczyciela o dziecku i ew. o potrzebach szkoły będzie dla rodziców bardziej zrozumiały i znajdzie u nich należyty oddźwięk.

Ale powie ktoś: „Więc jakto, miałażby szkoła aż tak rozszerzyć swoje podwoje, iżby rodzice mogli hospitować na lekcjach?“ Owszem, są szkoły, w których to dało pożądane rezultaty i dlatego nie widziałbym w tem nic zdrożnego, lecz pod warunkiem, że do tej nowej formy współpracy szkoła odpowiednio przygotuje rodziców; wtedy groźne niekiedy napisy, jak np. „Wstęp do klasy surowo wzbroniony“ itp. (nierzadkie w naszych szkołach) straciłyby oczywiście swój tradycyjny sens i rację bytu.

Warszawa. Józef Fietz.

WSPÓŁPRACA WYCHOWAWCZA SZKOŁY Z DOMEM.

I dawniej mówiono o tem, że wychowaniem dziecka zajmują się rodzina, szkoła, kościół i państwo, ale zdaje się tylko mówiono. Nie doceniano bowiem wpływów tych czynników i ich współdziałania, gdyż w praktyce wywierały one swój wpływ na wychowanka, albo zupełnie bez porozumienia się i wspólnego planu, albo tylko przypadkowo. Uwagi te dotyczą w szczególności stosunku szkoły i domu. Szkoła uważała się za jedynie powołaną do ostatecznego stanowienia w sprawach wychowania i nauczania. Okazało się jednak, że w wielu wypadkach największe zabiegi szkoły nie odnosiły pożądanego skutku, gdyż na sposób zachowania się wychowanka wpływały prócz niej i inne, czasem silniejsze czynniki, a były niemi przedewszystkiem dom rodzinny i dalsze środowisko ucznia, których działanie, często wręcz przeciwne celom szkoły, nie dozwalało na realizację jej zamierzeń wychowawczych.

Dziś zaczynamy coraz więcej o tem myśleć. Stajemy przed zagadnieniem konieczności nawiązania ścisłego kontaktu z rodzicami w sprawach wychowania i nauczania ich dzieci, a przez to wzajemnego porozumienia się i ustalenia wspólnych sposobów wychowawczych, mających na celu umożliwienie największego rozwoju wartości moralnych, umysłowych i fizycznych wychowanka.

Zetknięcie się nauczycieli i rodziców na płaszczyźnie szczerej troski o los dziecka da możność wzajemnego poznania się i przyczyni się do usunięcia tych często urojonych przyczyn, które powodowały, że dom i szkoła odnosiły się do siebie nie zawsze przychylnie i z zaufaniem.

Bezpośrednie porozumienie się nauczycieli z rodzicami umożliwi nauczycielom zaznajomienie się z tem, co robi ich uczeń w domu i w jakiem przebywa towarzystwie, co więcej, skłoni nauczyciela do odwiedzania domu rodzicielskiego ucznia. Tu naocznie będzie mógł przekonać się o wszystkiem i wtedy łatwiej zdoła sobie wytłumaczyć wiele momentów zachowania się i postępów ucznia w szkole, momentów, których dotychczas często nie mógł zrozumieć. Rodzice w takich wypadkach będą mogli dowiedzieć się, czego wymaga szkoła od nich i ich dziecka, przyjrzą się jej życiu, a to wpłynie na usunięcie powodów częstych narzekań, wynikłych na tle nieporozumienia czy niezrozumienia wymagań szkoły. Do tego zaś przyczyni się wprowadzenie rodziców do szkoły, bywanie na lekcjach szkolnych (dla wielu szkół nie jest to wcale nowością), umożliwienie wzięcia współudziału w organizowaniu wycieczek czy zabaw szkolnych. Z takiej współpracy osiągną korzyści tak szkoła jak i rodzice, najwięcej zaś zyska dziecko. Szkoła ma wtedy możność zdobycia zaufania i pomocy rodziców; wpływ szkoły na nich, w wielu wypadkach w kierunku podnoszenia poziomu kulturalnego, może być bardzo skuteczny. Pomoc materjalna ze strony rodziców może mieć miejsce, ale to nie jest istotą współpracy, co z całym naciskiem podkreślamy.

Współpraca z rodzicami wymaga od nauczyciela wiele dobrych chęci, pracy i zrezygnowania ze stanowiska nadrzędnego w stosunku do rodziców, przyniesie jednak obu stronom duże i to nietylko doraźne korzyści.*)

Warszawa. Władysław Choma.

---

*) Zagadnieniem tem nawet teoretycznie dotychczas mało u nas się zajmowano. Obecnie przystąpili słuchacze Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie do zbadania tych spraw i zbadali stan współpracy na terenie wszystkich szkół powszechnych warszawskich.

SZKOŁA A RADJO.

W okresie rozwoju kinematografji spodziewano się, że odegra ona w nauczaniu szkolnem olbrzymią rolę. Nadzieje te istotnie urzeczywistniły się zagranicą: we Francji, w Niemczech, w Stanach Zjednoczonych, gdzie istnieją specjalne wytwórnie filmów naukowych z zakresu przyrody, historji i geografji, fizyki itd., dostosowanych do programów różnych kategoryj szkół. Obecnie dostosowują w Ameryce do celów naukowych i pedagogicznych dźwiękowce. U nas, niestety, wynalazek ten jest w zaniedbaniu. W zakresie nauki szkolnej posługujemy się w najlepszym razie epidjaskopem i — prowadzimy od czasu do czasu młodzież do kinoteatru na filmy propagandowe lub patrjotyczne. Oto wszystko!

Obecnie rozwinęła się nowa gałąź sztuki: radjofonja. O jej roli w nauczaniu i wychowywaniu pisano już nieraz w *Przyjacielu Szkoły* i innych czasopismach. I znowu łudzono się, że cudowny ten wynalazek będzie stanowił epokę w kształceniu dziatwy. Czy jednak nie powtórzy się to samo, co z filmem?

Narazie Polskie Radjo uwzględnia dosyć życzliwie sprawy wychowawcze, dając specjalne, stałe audycje dla dzieci młodych, starszych i młodzieży. Warszawa urządza popularne koncerty z Filharmonji dla młodzieży i transmituje je na wszystkie rozgłośnie. W bieżącym roku energicznie wzięła się do pracy rozgłośnia lwowska. Kierownik programowy tej placówki marzy o zdobyciu wszystkich szkół w swym zasięgu, a Kuratorjum Lwowskie popiera go z prawdziwym zapałem. Urządzono już kilka poranków o wysokiej wartości pedagogicznej i artystycznej. Narazie udział wzięły seminarja i kursy nauczycielskie w wykonaniu programów, w dalszym toku wciągnięte będą inne szkoły, jak średnie i powszechne. Program obejmuje odczyty, pogadanki, referaty, słuchowiska, śpiew chóralny, popisy solistów, deklamacje itp. w wykonaniu młodzieży, względnie dziatwy pod kierunkiem swoich nauczycieli i współpracowników rozgłośni, jak kierownika, reżysera, muzyka itp.

Audycje te są przeznaczone przedewszystkiem dla młodzieży, pozostającej w szkole (każdej soboty w godzinach południowych).

Odbywa się to w ten sposób. Zakład X. posiada urządzoną świetlicę, w której znajdują się czytelnia odpowiednich czasopism, gry towarzyskie itp. Młodzież może z niej korzystać w czasie większych przerw, bądź w godzinach popołudniowych, oczywiście pod nadzorem nauczycieli. W świetlicy tej jest zainstalowany odbiornik radjowy z głośnikiem. W czasie audycyj szkolnych młodzież gromadzi się w świetlicy przy głośniku, a nauczyciele w razie potrzeby mogą przygotować odpowiednie obrazy, tablice itp., służące do objaśnienia pogadanki radjowej. A dodać

trzeba, że świetlice takie posiadają nietylko zakłady średnie ale i szkoły powszechne, zwłaszcza po miasteczkach i nawet po wsiach.

Jak wspomniano wyżej, kierownik lwowskiej rozgłośni prof. Petry i referent kuratorjum, wizytator p. Koziara, nie szczędzą pracy w kierunku propagowania przepięknej idei, którą się streszcza w zdaniu: „Radjo powinno być w każdej szkole“! Rozumie się — kryzys ekonomiczny paraliżuje te chwalebne zamiary, a jednak akcja się rozwija, i kto wie, czy w niedalekiej przyszłości każda szkoła polska, przedewszystkiem szkoła na wsi, nie wzbogaci się o jeden niesłychanie ważny czynnik kształcący i wychowawczy, jakim jest żywe słowo i muzyka na falach eteru.

Lwów. Kazimierz Króliński.

U PODSTAW WYCHOWANIA GOSPODARCZEGO.

W DRODZE DO SZKOŁY W PORZE ZIMOWEJ.

(Obserwacja zjawisk fizykalnych.)

Bardzo liczne zastępy ludzi przechodzą przez życie z zamkniętemi oczyma. Nie widzą i nie słyszą, co się dzieje dokoła nich. Nie spostrzegają zawczasu niebezpieczeństwa, nie umieją też korzystać z nadarzającej się sposobności do polepszenia bytu. Ludzie ci nie posiadają wyrobionego zmysłu spostrzegawczego, któryby w konsekwencji mógł ich doprowadzić do umiejętności łatwego orjentowania się w sytuacji. Zwykle są prześcigiwani przez ludzi rzutkich i pozostawają na szarym końcu, zazdroszcząc innym powodzenia. W nieustającej walce o byt zwyciężają ludzie łatwo orjentujący się i umiejący się dostosowywać do zmienionych i stale zmieniających się warunków gospodarczych życia codziennego.

Jednym z warunków wychowania gospodarczego — to kształcenie zmysłu spostrzegawczego. Materjalu do ćwiczeń tego rodzaju dostarczają nam nieomal wszystkie przedmioty nauczania lub wymagają one oparcia o takie ćwiczenia. Niniejszy szkic ma być drobnym tylko przyczynkiem do oświetlenia powyższego problemu. Wybrałem z pośród łatwo narzucających się tematów drogę do szkoły, i to jedynie drogę w porze zimowej i tylko w odniesieniu do zjawisk natury fizykalnej. Niżej zestawione ćwiczenia i zadania nie tworzą bynajmniej jednostki metodycznej, są one pomyślane raczej jako materjał do przygodnie dokonywanych ćwiczeń dla wyrobienia spostrzegawczości i jako takie nie potrzebują podlegać kompetencji nauczyciela fizyki i chemji, raczej mogą i powinny być stosowane przez każdego nauczyciela. Służąc celom ogólnie-dydaktycznym, przygotowują jednak specjalnie naukę o przyrodzie martwej. Zależnie od warunków będą one przygotowaniem materjału na dalszą metę lub syntezą już

opracowanego. Nie negując ich znaczenia dla postępu w nauce, dopatrujemy się w nich przedewszystkiem pomocy w wyżej wytkniętem zadaniu w interesie wychowania gospodarczego, którego podstawy leżą w należytem urobieniu pierwiastków psychicznych.

Materjał obserwacyjny podzielimy na grupy logiczne. Dzieci mają obserwować drogę do szkoły w następujących punktach: jak się zabierają do szkoły, jakie wrażenia odnoszą przy wyjściu z domu, co widują w drodze do szkoły, jak się przedstawia droga powrotna.

. Dzieci przygotowują się w drogę do szkoły. Jak się ubierają? Jakiego doboru w obuwiu dokonywują ze względu na stan pogody? Wyniki: Potrzeba odzieży, stanowiącej złe przewodniki ciepła. Czy odzież wierzchnią pozostawia się na ubraniu? Jak dostosowujemy odzież do temperatury pokoju a jak do temperatury zewnętrznej? Dlaczego nie należy nigdy w tej samej odzieży przebywać w pokoju ogrzanym i na dworze?

Dzieci opuszczają mieszkanie. Co odczuwamy, wychodząc z domu na ulicę? Jak uwidocznia się zmiana temperatury na twarzy przechodniów? Jaką postawę zajmują przechodzący ulicą ludzie w dni mroźne? Czem to sobie tłumaczysz?

Dzieci idą do szkoły. Czy ziemia była zamarznięta? Czy była tylko ścięta? Czy na drodze było błoto? Gołoledź i jej skutki: jaki rodzaj obuwia jest najbardziej odpowiedni na gołoledź? Czy chodniki były posypane piaskiem itp.? Jaki cel ma posypywanie chodników? (Wzmożenie tarcia.) Czy woda na drodze była ścięta, czy zamarznięta? Jak zamarza woda? Czy w niektórych miejscach ziemia pomiędzy kamieniami nie była jakby podniesiona? Czy okna w wszystkich domach były równomiernie zamarznięte? Skąd ta różnica w zamarzaniu okien? Z której strony w nocy padał deszcz lub śnieg? Gdzie powstały zaspy śniegu i dlaczego właśnie tam? Konie ciągnęły wóz załadowany węglem itp. Czy sprawiało im to trudności? Jak to sobie tłumaczysz? Co to były te białe chmurki dokoła głów koni? W jakim kierunku wydobywał się dym z kominów?

Dzieci powracają ze szkoły. Czy w drodze powrotnej było cieplej na dworze? Czemu to przypisać? Jaka różnica zaszła od rana do południa na ziemi? Po której stronie dachu śnieg topnieje wcześniej? Dlaczego na ziemi wówczas śniegu mało ubyło? Przekonaj się, czy nastąpiła przewidywana zmiana powietrza wobec zmiany kierunku wiatru, dymu i stanu zachmurzenia? Ustal, skąd w naszej okolicy wieją wiatry suche a skąd przynoszące opady?

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

WARTOŚĆ WYCHOWAWCZA PRACY RĘCZNEJ W SZKOLE.

„Naród, choćby zbudował sobie najsilniejsze państwo, zmarnieje, jeśli nie zbuduje człowieka". — Oto słowa A. Mickiewicza, wypowiedziane w chwili głębokich rozważań nad zagadnieniami bytu narodów. Prawda ta stać się powinna przedewszystkiem w dzisiejszych czasach gwiazdą przewodnią dla tych wszystkich, którym na sercu leży jutro Polski. Zrozumieć powinniśmy, że wychowanie przyszłych pokoleń — to pierwszy i najważniejszy problem chwili obecnej. Tylko szkoła stworzyć może z państwa niezdobytą twierdzę, o którą rozbić się muszą ataki tak zewnętrznych jak i wewnętrznych wrogów.

Czy praca ręczna w szkole ma pod tym względem jakie znaczenie i jaka jest jej wartość wychowawcza? — Stwierdzić należy, że szkoła polska zmierza bardzo wyraźnie do przeniesienia ucznia i nauczyciela do laboratorjów, do ogrodów i różnych pracowni. Im wcześniej dokona się tej zmiany, tem wcześniej młodzież nasza będzie umiała nietylko dobrze mówić, lecz także i przedewszystkiem dobrze pracować. W polskiej szkole, nieraz jeszcze ubogiej w środki naukowe, widać rozmach, czuć świeżość wiosny i moc tworzenia. Tu śpiewają, tam gimnastykują, tu rysują, gdzieindziej przeprowadzają badania mikroskopijne, w pracowni robót ręcznych trzask, piłowanie, huki, stuki; tu się kształci zręczność i zmysł estetyczny, ćwiczy oko, budzi się poszanowanie pracy. — A znakomitym środkiem przygotowawczym do tej pracy laboratoryjnej, który ożywia naukę, zbliża ją do życia i ułatwia przez to prowadzenie całego szeregu przedmiotów ogólno-kształcących w duchu szkoły pracy — to są właśnie roboty ręczne.

Poniżej chcę zwrócić uwagę na niektóre momenty wychowawcze, i to na podstawie zasad nowych planów i na tle poczynionych doświadczeń w dotychczasowej ich realizacji.

Nauka robót ręcznych daje możność do odpowiedniego wyzyskania zainteresowania i skłonności dziecka do ruchu jak i czynności, tak, że praca stanie się ich potrzebą i nierozdzielną towarzyszką. W nauce robót ręcznych uczą się dzieci nietylko pracować umysłowo i fizycznie, lecz także pracę cenić tak swoją jak i obcą. Dzieci poznawają, że i praca fizyczna jest ważna dla jednostek i całego narodu. Przez „prace ręczne" skutecznie zwalczać możemy uprzedzenie do rzemiosła a obudzać i utrwalać zamiłowanie do pracy i jej poszanowanie.

W Danji i Szwecji, gdzie się kładzie wielki nacisk na praktyczne wychowanie, jest mało włóczęgów i żebraków. Tam ślepi i kulawi pracują z pożytkiem dla siebie i całego narodu a nie są ciężarem dla społeczeństwa. Oczywiście społeczeństwo to nauczyło ich też pracować.

Mamy nadmiar inteligencji — bez posad, a brak nam dobrych rzemieślników i wykwalifikowanych robotników. Niestety, niejednemu trudno wyrzec się kształcenia intelektualnego, które daje złudzenie lepszej przyszłości i niewątpliwie ochroni od ciężkiej pracy fizycznej. Jednakże stwierdzić należy, że w dzisiejszych czasach dla niejednego inteligenta, nawet o wysokiem wykształceniu, rzemiosło stało się jedynym ratunkiem. Dlatego słusznie podkreśla się dziś tak stanowczo konieczność skierowywania młodzieży naszej na tory pracy praktycznej, abyśmy nie musieli posługiwać się dla różnych dziedzin techniki ludźmi ze zagranicy. W osiągnięciu tego celu może dopomóc w bardzo poważnej mierze szkoła, jeżeli w niej kształcenie ducha — w najszerszem tego słowa znaczeniu — pójdzie zupełnie równolegle ze kształceniem ciała, i to także zapomocą racjonalnie prowadzonej nauki robót ręcznych, przez którą społeczeństwo otrzyma ludzi silnych, zręcznych, chcących i umiejących samodzielnie i twórczo pracować.

Twierdzi się, że ani zdrowego pieniądza ani realnego budżetu nie można oprzeć na niczem innem, jak tylko na zdrowem i dużo a tanio wytwarzającem życiu gospodarczem, i że podstawą gospodarki Rzeczypospolitej pozostanie jeszcze na szereg lat — rolnictwo. Nie ulega też żadnej wątpliwości, że tylko przez nadmiar i potanienie produkcji rolniczej mieć będziemy eksport, który dodatnio wpłynie na nasz bilans handlowy. Do wytworzenia zaś nadmiaru i potanienia produkcji rolniczej konieczna jest obok intensywnej pracy rolnika i robotnika także pewna mechanizacja pracy. Potrzebne do tego wzory i maszyny bierzemy dotąd często jeszcze z zagranicy. Wogóle przemysł polski m. zd. nie otrzymuje dostatecznie przygotowanych pracowników i nie wytrzymuje też z tego powodu konkurencji zagranicy, która nas formalnie zalewa swemi wyrobami.

W młodzieży, która odbyła kursy robót ręcznych, otrzymają nasi rzemieślnicy dobrze przygotowany materjał, zdatny do wyspecjalizowania się w danej gałęzi naszego przemysłu. Tylko przez podniesienie poziomu wykształcenia technicznego pracowników przemysłowych i rzemieślniczych podniesie się jakość wyrobów i wydajność naszego przemysłu, a tem samem zdobędziemy prawdziwą niezależność i niepodległość.

Magistrat st. m. Warszawy prowadzi już od roku 1922 na terenie szkół powszechnych różne działy robót ręcznych poza godzinami, przeznaczonemi na ten przedmiot przez Ministerstwo W. R. i O. P. Magistrat Warszawy miał przytem na uwadze prócz zadań i celów pedagogicznych, wychowawczych i społecznych następujące cele specjalne:

„1. Rozbudzać drzemiące częstokroć istotne talenty i zamiłowania do nowocześnie pojętego rzemiosła, rękodzieła, zdobnictwa,

sztuk klasycznych itp. praktycznych umiejętności wśród najmłodszej i najliczniejszej rzeszy młodzieży na terenie szkół powsz.

2. Odróżniać chwilowe pozorne i małowartościowe upodobania od istotnych wrodzonych talentów i zamiłowań.

3. Rozwijać te ostatnie, utrwalać i pogłębiać przez czas pobytu dziecka w szkole powszechnej, aż do jej ukończenia do stopnia świadomego, zdecydowanego wyboru zawodu i poświęcenia się w dalszym ciągu rzetelnej nauce upodobanego zawodu w odpowiedniej szkole zawodowej.“

Gdy w Szwecji zaprowadzono roboty ręczne, wtenczas rzemieślnicy tamtejsi uważali to za zamach na rzemiosło i nie chcieli przyjmować w naukę chłopców, mających poza sobą kursy slöjdu. Przekonali się jednak wkrótce, że roboty ręczne nie przynoszą rzemiosłu żadnego uszczerbku, przeciwnie, godne są ogólnego uznania, szacunku i popierania. (DCN.)

Poznań. Jan Sobolewski.

SZKOŁA NA USŁUGACH IDEI OCHRONY PRZYRODY.

Rzadko do tego czasu wypowiadaliśmy się na łamach *Przyjaciela Szkoły* w kwestji, tyczącej się idei ochrony przyrody, która ogarnia coraz szersze koła ludzi nauki i rodzi potrzebę krzewienia tej myśli wśród warstw szerszych. A nawet szerzą się poglądy i dążenia, zmierzające do zużytkowania tej nowej a tak użytecznej idei przy nauczaniu szkolnem, co też w wielu krajach zostało już zrealizowane i do potrzeb danego państwa i narodu dostosowane.

Wobec upływu 10-lecia wydawnictwa tak pożytecznego i cenionego w sferach nauczycielskich pisma, jakiem jest *Przyjaciel Szkoły*, nie od rzeczy będzie bodaj pobieżnie w tej kwestji słów kilka nakreślić, jakby dla zaznaczenia, że szkoła, której interesom służy pismo powyższe, i tą kwestją swoich wychowanków zainteresować winna, co się znów wiąże z ideą miłości i przywiązania do ziemi ojczystej.

Na czemże polega propaganda, mająca na celu ową wzniosłą ideę ochrony przyrody? Otóż polega ona na szerzeniu kultu do wszystkiego, co składa się na piękno i urok otaczającej nas przyrody, na pielęgnowaniu i ochronie pewnych — dziś już wskutek niszczącej działalności człowieka — rzadkich tworów przyrody tak żywej jak i martwej, które bądź z powodu swych niezwykłych rozmiarów, rzadkości, bądź starości świadczyć mogą o minionej przeszłości, a dla nauki stają się nieocenionym materjałem badań.

Ochrona przyrody zmierza do wyodrębniania większych lub mniejszych obszarów zbiorowisk roślinnych w tak zwane rezerwaty czy półrezerwaty, które mają być naturalnemi warsztatami pracy dla nauk biologicznych w zastępstwie naturalnych puszcz o charakterze pierwotnym. W ten sposób przez ochronę przyrody ochraniamy przed zniszczeniem nasze warsztaty pracy naukowej. Ale nietylko względy naukowe przemawiają za tem, by chronić przyrodę, lecz przemawia za tem cały szereg innych motywów jak: historyczno-pamiątkowy, polegający na ochronie pewnych tworów przyrody, do których przywiązana została jakaś tradycja historyczna, lub motyw estetyczny, polegający na wyczuwaniu piękna, jaki przedstawia niezniszczona i niezeszpecona przez człowieka przyroda dziewicza, wreszcie motyw zachowania swojszczyzny czyli właściwego dla danej krainy charakteru, na podstawie czego sztuka czerpać może motywy, oparte na swoistych wzorach otaczającej nas przyrody. Wreszcie cały szereg innych jeszcze względów przemawia za tem, by idei tej poświęcić nieco więcej uwagi a zarazem przeciwstawić się niszczycielskiej gospodarce człowieka, przywłaszczającego sobie wyłączne prawo gospodarowania tworami przyrody.

Co nas dziś najwięcej upoważnia do zajęcia stanowiska w kwestji ochrony przyrody? Upoważnia nas lęk przed następstwami, jakie za sobą pociągnąć może niszcząca gospodarka w naszych lasach, których obszar topnieje z każdym dniem. Lasy zaś w formie pierwotnych puszcz, to nieoceniony teren badań i dociekań naukowych dla takiej gałęzi nauk jak socjologja roślin. Lasy przedstawiają poza tem nie bez znaczenia wartość jako poważny czynnik klimatyczny, regulujący kwestję wilgotności na danym obszarze i zapobiegający gwałtownym powodziom. Niestety, obszar lasów u nas z roku na rok się kurczy i w porównaniu z obszarem lasów naszych najbliższych sąsiadów zajmujemy niemal ostatnie miejsce.*)

Jaka więc będzie rola szkoły, by przeciwstawić się temu złu, jakie stworzyła gospodarka ludzka? Jak kwestję ochrony przyrody wykorzystać w nauczaniu szkolnem? Oto problemy, czekające swego rozwiązania.

Nie mam zamiaru w tym krótkim artykule wyczerpać wszystkiego, coby na ten temat złożyć się mogło. Pragnę jednak bodaj naszkicować, co mogłaby w tej kwestji zdziałać szkoła. Jakkolwiek dotychczasowy układ programów szkolnych dla poszczególnych typów szkół nie przewiduje nauki, poświęconej specjalnie zagadnieniu ochrony przyrody, to jednak w ramach

---

*) Obszaru pod lasem: Rosja 40%, Czechosłowacja 33%, Niemcy 27%, Rumunja 25%, Polska 22%. Źródło: *Mały Rocznik Statystyczny* G. U. S. Rzeczypospolitej Polskiej 1931 r.

poszczególnych przedmiotów dałoby się niejedno uwzględnić, co miałoby związek i z przedmiotem i poruszonem zagadnieniem. Trzeba tylko odpowiedniego przygotowania ze strony nauczyciela, któryby głęboko odczuwał potrzebę realizacji idei ochrony przyrody na niwie szkolnej, a cel, wymagany od szkoły, zostanie osiągnięty.

Z działu ochrony przyrody istnieje już dziś dość obszerna literatura w naszym języku, wystarczy wskazać choćby tylko 10 roczników *Ochrony Przyrody*, wydawanych corocznie przez Państwową Radę Ochrony Przyrody, Kraków-Lubicz 46, aby zdać sobie sprawę z ogromu materjału w tym względzie. Każda pora roku nastręczy nam w nauczaniu sporo okazyj do wykorzystania dla ochrony przyrody. Teraz np. mamy zimę, na polach widnieją pustki, ziemię pokrywa biały całun śnieżny, a ptactwu coraz bardziej zaczynają dokuczać i zimno i głód. Nic więc dziwnego, że w poszukiwaniu pożywienia garnie się ku naszym strzechom Dobra więc okazja do pogadanek, jak ptactwu przyjść z pomocą. Szkoła niech świeci tu przykładem i na żadnem podwórku. szkolnem niech nie braknie karmika dla ptaków. Dzieci żywność chętnie zniosą, a zachęcone przykładem szkoły, to samo robić będą na swych podwórkach w domu. Ktoś złośliwy mógłby tu nie dopatrzeć się ochrony przyrody, a jednak tak nie jest, bo niosąc pomoc ptactwu w czasie najbardziej dla niego krytycznym, chronimy je od śmierci głodowej, a na lato przysparzamy drzewom pracowników do zbierania gąsienic, przez co równocześnie chronimy i nasze drzewa a zatem i lasy. Na co jeszcze w porze zimowej zwrócićby należało uwagę, coby miało związek z ochroną przyrody? Mam tu na myśli propagandę, by w miejsce drzewa używać na opał — choćby zimą tylko — węgla kamiennego, którego nam nie brak. I pod tym względem niech szkoła daje przykład. Niechaj kierownicy szkół wpływają na odpowiednie organy, zaopatrujące szkołę w opał, by zamiast drzewa, sprowadzały dla szkoły węgiel. Będzie z tego korzyść wielostronna. Po pierwsze: zmniejszy się potrzeba wycinania w nadmiernej ilości dość już przerzedzonych u nas lasów, po drugie: wskutek wzmożonych zamówień na węgiel będzie można zatrudnić większą ilość górników i robotników, co znów wpłynie na zmniejszenie się bezrobocia w kraju. Musimy bowiem pamiętać, że konsumcja węgla na głowę mieszkańca w Polsce ciągle jeszcze jest na szarym końcu, jakkolwiek jesteśmy „krainą węgla“; podczas gdy na zachodzie Europy konsumcja węgla na głowę waha się w granicach od 2000 do 4500 kg, to w Polsce nie przekracza nawet 1000 kg. Jedynie odpowiednia propaganda, w tym kierunku wszczęta, tak w szkole, jako też i wśród starszego

społeczeństwa, może naszą gospodarkę opałową zmienić na korzyść z jednej strony górnictwu a z drugiej ochrony przyrody.

W cieplejszej porze roku, tj. w okresie wycieczkowania z dziatwą szkolną, należy ją prowadzić w takie okolice, gdzieby można wskazać piękno, płynące z napawania się widokiem uroczych krajobrazów, strojnych w kobierce bujnego kwiecia lub też szumiące w niebosiężne sosny, jodły lub świerki. Trzeba wskazywać na okazy rzadszych roślin lub zwierząt w tym celu, by je chronić przed zagładą. Niech i przyszłe pokolenia mają możność poznania tych okazów na swej własnej ziemi. Nie będzie wtedy przekleństw i narzekań z powodu lekkomyślnej gospodarki tworami przyrodniczemi. Na wycieczkach przyuczajmy dziatwę do zachowania względnej ciszy, szczególnie w lesie i górach, by nie zakłócać spokoju tamtejszym czworonożnym i skrzydlatym mieszkańcom. Szkoła również tolerować nie może bezmyślnego zrywania całemi garściami kwiatów w okresie wiosennym, kiedy dopiero się pojawiają, bo to również jest sprzeczne z ogólnemi zasadami ochrony przyrody.

Z nadejściem jesieni niech znów da szkoła przykład w sporządzaniu sztucznych domków (skrzynek) dla ptaków i zakładaniu ich na drzewa w ogrodach, przez co przyzwyczaimy ptactwo z ich widokiem i łatwiej ściągniemy je wiosną jako mieszkańców, oczyszczających drzewa naszych sadów. W tym względzie wielkie korzyści może przynieść nauczycielstwu, nieobznajomionemu z kwestją budowania karmików czy skrzynek dla ptaków, broszura J. Sokołowskiego pt. *Ochrona ptaków.*

Tak więc w tej czy innej formie pojęta idea ochrony przyrody oddziaływać będzie umoralniająco na młode dusze powierzonej nam młodzieży.*) Szerzenie hasła ochrony przyrody przyczyni się z pewnością do stopniowego zaniku złych instynktów niszczycielskich, tak niestety rozpowszechnionych zarówno wśród młodzieży, jak i ludzi starszych, których pastwą padają rok rocznie tysiące ptactwa, wybieranego z gniazd i tysiące innych zwierząt, tępionych nieraz „do nogi“ z powodu rzekomych szkód, jakie wyrządzają człowiekowi. Zabijanie każdego napotkanego węża i padalca, zrywanie każdego kwiatu, szczególnie pięknego, odłamywanie gałęzi drzew na umajanie sali zabaw — oto przykłady tego zła, które wyplenić powinna z charakteru ludzkiego rozumnie pojęta i głęboko odczuwana idea ochrony przyrody.

Święciany (woj. wileńskie). Leon Pilawski.

---

*) Władysław Szafer: Ochrona przyrody. *Poradnik dla samouków,* tom VII. *Botanika.*

BRULJON JAKO DOKUMENT.

Byłam jeszcze bardzo młodą nauczycielką, kiedy przyjechał razu pewnego p. wizytator. Podczas wizytacji mej klasy oglądnął kilka bruljonów uczniowskich z miną tajemniczą. W konferencji powizytacyjnej zrobił mi zarzut, że nie przeglądam zeszytów domowych. I taka mniej więcej wywiązała się między nami rozmowa: „Pani przegląda bruljony?“ — „Owszem, przeglądam.“ — „Nie widać tego jednak w zeszytach.“ — Ja milczałam, potwierdzając tem samem zarzut p. wizytatora, słuszny według jego mniemania, nieuzasadniony natomiast według mego. Nie mając atoli dowodów na to, że bruljony uczniów naprawdę kontrolowałam, nie mogłam odeprzeć zarzutu i bronić się.

Po odjeździe pana wizytatora przeglądnęłam zeszyty, które on miał w ręce; szukałam w nich inicjałów swych, które zwykle kładłam na znak kontroli. Istotnie, nie było ich w tych kilku zeszytach, które wizytator oglądał. By znaleźć przyczynę tego, zbadałam wszystkie zeszyty domowe uczniów. Były między niemi grube, cieńkie i bardzo nawet cieńkie. To mnie zastanowiło. Policzyłam tedy karty niektórych zeszytów, porównywałam ich ilość z nowym zeszytem oraz niektóre prace poszczególnych uczniów według daty. Doszłam wreszcie do wniosku, że chłopcy wydzierają karty. Badając dalej to zjawisko, zauważyłam, że usuwają oni m. i. i te karty, na których widnieją zły stopień, ta i owa poprawka lub inny dowód kontroli. To było moje pierwsze spostrzeżenie. Zrobiłam jednak jeszcze inne. Przeglądając zeszyty, dostrzegłam wśród nich dużo nowych, w których zaledwie napisano 1—3 prac. I to zwróciło moją uwagę. Pytałam więc uczniów: Co zrobiłeś z poprzednim zeszytem? Ile już kupiłeś zeszytów w tej klasie? Przekonałam się wkońcu, że zeszyty cieńkie są niepraktyczne. To było moje drugie spostrzeżenie. Trzeba było więc coś poradzić na obydwa te niedomagania, będące zarazem przyczynami, dla których spotkał mnie zarzut pana wizytatora. Zarządziłam przedewszystkiem dla usunięcia zła numerowanie kart w bruljonach. Już po krótkim czasie zauważyłam, że nowy zeszyt był rzadkiem zjawiskiem, a jeśli został raz kupiony, starczył na kilka tygodni. Po pewnym czasie dałam polecenie, żeby uczniowie kupowali zamiast cieńkich zeszytów jeden gruby. A tym, których nie stać na większy, jednorazowy wydatek, poradziłam, by wszystkie cieńkie zeszyty pozeszywali, motywując to zarządzenie w odpowiedni sposób, by uczniów przekonać o słuszności swych poczynań.

A może i Szan. Czytelnicy zaciekawi, dlaczego wydałam powyższe polecenie? Odpowiedź na to pytanie znajdziemy

później. Tymczasem wracam do bruljonów. Popatrzmy na zeszyt, kupiony w lutym; pierwszą pracę uczeń napisał 8 lutego, ostatnią 3 marca. Daty te nasuwają pytania: Czy uczeń dopiero od lutego jest w danej klasie, czy przedtem nie pisywał zadań, nie posiadał bruljonu? Podobne refleksje nie przyjdą nam do głowy, jeśli uczniowie posiadać będą komplet cieńkich zeszytów z bieżącego roku szkolnego, lub gdy w jednym grubym zeszycie każda karta oznaczona będzie liczbą, a każda praca datą. W takich wypadkach stanowi bruljon zbiór i wykaz wszystkich prac i ćwiczeń, wykonanych w danej klasie od początku września do końca czerwca. Teraz też chyba każdy rozumie, w jakim celu wydałam obydwa zarządzenia. Bruljon bowiem jest mojem zdaniem (i sądzę, że nietylko mojem) o wiele ważniejszym dokumentem pracy nauczyciela aniżeli t. zw. zeszyty klasowe, w których uczniowie zapisują wypracowania, fabrykowane nieraz na pokaz. Uprzytomnijmy sobie raz jeszcze dobrze fakt, że bruljon — to dokument dla nauczyciela. Broni on go przed władzą, wykazując jej, jak nauczyciel pracuje, co przerabia, jakie osiąga rezultaty, jak prowadzi młodzież do porządku, czystości, staranności, oszczędności itd.

Bruljon — to także dokument dla ucznia, to komentarz jego świadectwa szkolnego, wykazujący postępy, zaniedbywania, luki, uzasadniający stopnie itd.

Bruljon — to wreszcie i dokument dla rodziców i ich współpracy z szkołą. Zainteresujmy nim rodziców naszych uczniów. A zapewne mniej będzie przykrych niespodzianek przy promocji i klasyfikacji. Dążmy do tego, by rodzice pilnowali dzieci przy odrabianiu zadań domowych, troszczyli się wspólnie z nauczycielem o dobry wygląd bruljonów i prac piśmiennych, niech przekonywują się o lenistwie, niestaranności lub o dobrych postępach swych synów i córek, krótko mówiąc: Niechaj rodzice przeglądają od czasu do czasu ich bruljony. Na znak kontroli niech położą swój podpis lub inny jaki znak, a inteligentniejsi z nich niech przeczytają to lub tamto ćwiczenie, pomagają w miarę zdolności i konieczności przy tej albo owej pracy domowej. Wyjdzie to zapewne na dobro uczniom — a i nauczycielowi ułatwi pracę.

Kończąc swe krótkie uwagi na powyższy temat, apeluję do Szan. Koleżeństwa, by zechcieli odpowiednio ustosunkować się do bruljonów swych uczniów i korzystać we własnym interesie z tego ważnego a dotąd jeszcze niedocenionego dokumentu swej szarej, cichej i trudnej pracy wychowawczej.

Poznań. Stefanja Czarnecka.

CZEM JEST „STOPIEŃ“?

Stopień jest złą może ale panującą ciągle rzeczywistością szkolną. Nie wiadomo, czy więcej niezadowolenia ze sobą przynosi czy więcej zawodów. Nauczyciel, którego szczerem pragnieniem jest operować stopniem sprawiedliwie, spostrzega, że jakże często robi fatalne pomyłki. Uczeń, szczególnie uczeń słaby, nigdy nie jest pewien, którą z dwóch rozstrzygających ocen ujrzy na świadectwie.

Czem jest stopień? Oceną rozwoju umysłowego może? Jakim więc prawem duchowe jakości z istoty swej niewymierne przewartościowujemy na suchą (jedną z czterech) liczbę? Więc może oceną wykonanej pracy, oceną konkretnego wyniku? A czyż wiemy, jakim nakładem sił wynik ten został zdobyty? Nie zawsze jesteśmy w stanie wniknąć w przebieg procesu pracy każdego ucznia. — Może oceną przyswojonych wiadomości?

Możnaby tak dalej snuć pytania i dopatrzeć się wkońcu, że stopień nie jest oceną rozwoju, nie jest tylko oceną wykonanej pracy, nie jest też wyłącznie oceną wiadomości. — Gdy uczeń mało jeszcze się nauczył, podnosimy jego ciągłe, choć powolne posuwanie się naprzód i oceniamy dostatecznie. Czasem pilność przy braku zdolności „podciąga“ ucznia. Czasem — i to zdarza się — wzorowe sprawowanie ucznia przysłania naszą szczerą chęć objektywnej oceny. Przypuśćmy jednak, że znaleźliśmy odpowiedź na postawione pytanie i zgadzamy się na to, iż wymiernemi jakościami będą wiadomości ucznia — jego rzeczywista wiedza, nabyta na lekcjach, i jego umiejętności.

To sprawy stopnia nie wyczerpuje. Wysuwa się problem ilościowy, matematyczny. Oto w klasie niech będzie 40 uczniów. Byłoby nonsensem przyjąć, że z pośród nich są tacy, którzy jednakową ściśle zdobyli ilość wiadomości. Ocen mamy tylko cztery. Gdybyśmy mogli dokładnie zbadać wiadomości uczniów, to otrzymalibyśmy system kolejnych 40 stopni — system ocen tego rodzaju w życiu jest powszechny. W wojsku i sporcie spotykamy go jako notację „na punkty“ albo t. zw. „lokatę“, w psychologji znów — t. zw. „system rangowy“.

W szkole jest inaczej. Odcienie plusa i minusa niewiele przyczyniają się do precyzji oceny. Na świadectwach zresztą stawiać ich nie wolno. Stąd właśnie owo łączenie pewnych uczniów w grupy i wspólna dla tej grupy ocena. Możnaby naukowo, matematycznie dowieść, ile fatalnych i grubych błędów przy stosowanym obecnie systemie czterech ocen popełnia oceniający. W żadnej dziedzinie życia, ani w nauce, z wyjątkiem szkoły, systemu czterech stopni nie znajdziemy. Logicznym byłby system dwu ocen: dostateczny i niedostateczny. System nasz nie wytrzymuje

krytyki naukowej, a przynosi w życiu więcej zawodów, pomyłek i przykrości tak dziecku jak i wychowawcy, aniżeli zadowolenia. Zważywszy jednak, że jest on obowiązujący, musimy starać się możliwie daleko ograniczyć pomyłki.

Oto jeden ze sposobów wyjścia. Zakładamy, że oceniać będziemy tylko wiadomości ucznia. Zadania klasowe, odpytywania itp. zabierają ogromnie wiele czasu, nie są wolne od nieścisłości i sugestji ubocznych. Zamiast takich sposobów sprawdzania stosować można testy wiadomości. Na zachodzie Europy, a więcej jeszcze w Ameryce, są one powszechnie stosowane. Testy wiadomości nietylko badają wiadomości w ścisłem tego słowa znaczeniu. Dzielą się na testy pamięciowe i rozumowe. Testy są starannie standaryzowane i obliczone dla średniego ucznia. Wreszcie ścisłe wycechowanie ilościowe testów gwarantuje objektywność. Praca przy stosowaniu testów wiadomości nie jest większa niż praca nad poprawianiem zadań klasowych sprawdzających. W Polsce standaryzowanych testów jeszcze nie mamy. Eksperymenty poszczególnych ośrodków naukowych wprowadzają tu coś nowego, brak jednak opracowania zbiorowego i ujednostajnienia.

Nie będę omawiał tu szczegółowo sposobu używania testów wiadomości. *Polskie Archiwum Psychologji* (1931 r. Nr. 3) zawiera sprawozdanie pt. „Próba zastosowania testu wiadomości z historji Polski dla klasy I-szej gimnazjum“ (Ewa Rybicka). Historycy znajdą tam dla siebie materjał. Nauczyciele innych przedmiotów zaczerpnąć mogą wzory takich testów z świeżo wydanej książki Marji Grzywak-Kaczyńskiej: *Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej.*

Rady Pedagogiczne — a nie jednostki — mogłyby, zapoznawszy się z testami wiadomości, wprowadzić ten system oceny do swoich szkół. Może stopień wtedy wyrażałby bardziej objektywny stan wiedzy ucznia niż obecnie.

Warszawa. Saturnin Racinowski.

Jednym z najdzielniejszych nauczycieli tak w dobrem jak w złem — jest przykład. Przemawia on nie językiem, lecz najwymowniejszą mową — mową czynu, którą na całym świecie każdy rozumie, kto zdrowe zmysły posiada. Natura ludzka jest taka, że łatwiej przyjmuje to, co oczyma widzi, niż to, co słyszy lub czyta. Nikt z nas nie może powiedzieć, że jego przykład nie wywrze dobrego lub złego wpływu na innych; w tem znaczeniu nieśmiertelność mamy już tu na ziemi: człowiek ciągle żyje w swych czynach. *

„LEKCJE O WSZYSTKIEM".

Pod tym niezbyt szczęśliwym tytułem chcę powiedzieć słów parę o jednym ze sposobów „nastawienia" nauki w szkole na aktywność, na samodzielność pracy uczniów.

Praktykuje się to już dzisiaj w niejednej szkole, że nauczyciel, szczególnie jeśli jest opiekunem klasowym, jedną z godzin, najczęściej sobotnią, nie chcąc psuć toku nauki w ciągu tygodnia, poświęca na omówienie t. zw. kwestyj wychowawczych, do których należą: sprawy karności, gminy szkolnej, bibljoteczki klasowej oraz różne. kwestje administracyjne.

Ale byłoby pożądane, żeby nietylko wychowawca, ale nauczyciel każdego przedmiotu nauki, o ile zwłaszcza ten przedmiot wyposażony jest w znaczniejszą liczbę godzin, ofiarował jedną z godzin planu tygodniowego na omówienie różnych takich zagadnień z danej dziedziny, które zjawią się na widnokręgu zainteresowań umysłowych klasy. Tu można dodać nawiasem, że szczególnie język polski nadaje się do organizowania takich „lekcyj o wszystkiem"; pominę uzasadnienie, bo ono jest jasne.

Na pewnej więc lekcji języka polskiego np. czyta się i wyjaśnia czytankę historyczno-kulturalną o traktach handlowych, wiodących przez Lwów ku morzu Czarnemu. Wtem jeden z uczniów wstaje i powiada nauczycielowi, że czytał właśnie w gazecie o trudnościach zawarcia traktatu handlowego z Niemcami i pyta, jaki związek ma ten wyraz „traktat" z wyrazem „trakt". Kiedy indziej interpeluje nauczyciela o wyczytany na afiszu kinowym „sensacyjny przebój internacjonalnej produkcji filmowej", to znów chciałby się dowiedzieć, co to jest „adapter gramofonowy" lub „karburator samochodowy".

Co ma począć nauczyciel w takim wypadku? Czy przerwać natychmiast tok pracy i w misterny a dydaktycznie pożyteczny sposób wyjaśnić wyraz i rzecz, czy zwymyślać ucznia za niewczesną ciekawość i psucie toku lekcji, a w ten sposób znieważyć i stłumić w uczniu te dwa cenne zjawiska duchowe: zainteresowanie intelektualne dziecka, tj. obudzenie się w niem umysłowej aktywności oraz zaufanie do nauczyciela i do jego „wszechwiedzy". Przenigdy! Toż przecie najnowsza dydaktyka te czynniki uważa za najbardziej istotne, a zresztą może nieraz nauczyciel nawysilał się długo a napróżno nad obudzeniem tej aktywności uczniów, a tu mu ona sama w ręce się podaje.

A więc: podjąć zagadnienia, ale zaprowadzić w nich ład i porządek, pamiętając, że chaos jest najgorszym czynnikiem wszelkiej pracy dydaktycznej. Uregulować sprawę można w ten sposób: Poleca nauczyciel zainteresowanym uczniom oraz na przyszłość wszystkim innym, rzeczy i wyrazy dla nich niejasne

a zaciekawiające odnotowywać możliwie dokładnie na karteczkach, zaopatrzonych podpisem i składać je na ręce nauczyciela lub któregoś ucznia („wójta") albo też w specjalnej szkatułce, oraz zapowiada, że np. w sobotę na danej lekcji zostaną te kwestje rozpatrzone i objaśnione. Jakoż zapowiedzi dotrzymuje, poczem ustanawia się taką jedną na tydzień godzinę „lekcji o wszystkiem".

Ale na tem nie koniec. Nietrudno bowiem sobie wyobrazić, jaka chmara najróżnorodniejszych zagadnień, które budzą zaciekawienie uczniów (a co dziś nie ciekawi dzieci nawet zapadłej wsi: sport, wynalazki, polityka itd. itd.). Nieszczęśliwy, a tak „lekkomyślny" nauczyciel ugiąłby się pod niemi i pod tym stosem kartek z zapytaniami, a może nawet nie zdołałby zgoła na całą masę odpowiedzieć. Trzeba więc sprawę uregulować, nadać tym zapytaniom jakiś system i ład i przemienić je na żywioł prawdziwie kształcący. To „regulowanie" musi się, rzecz jasna, odbywać powoli i w miarę rozwoju tej pracy, aby z miejsca nie zdławić roboty dobrze zaczętej.

A zatem trzeba przedewszystkiem wciągnąć samych uczniów do współpracy w wyjaśnianiu. Wyjaśnianie rzeczy prostszych na owej lekcji sobotniej powierzy uczniom zdolniejszym, znającym daną rzecz. Stworzy z uczniów rodzaj „komisji naukowej", która przed sobotą porządkować będzie zapytania i segregować je na należące do języka polskiego, do fizyki, do geografji itd. i przydzieli je zatem poszczególnym przedmiotom i nauczycielom fachowym (oczywiście rzecz odbywać się musi z porozumieniem całego grona nauczycielskiego). Komisja ta rozkłada zapytania na ważne i małoważne, błahe, a nawet niedorzeczne, które z miejsca odrzuca, na proste i na trudniejsze, takie, które można wyjaśnić kilku wyrazami lub zdaniami albo wymagające dokładniejszego studjum; grupuje je według pokrewieństwa, aby można było np. na jednej godzinie zająć się tylko i specjalnie wyrazami cudzoziemskiemi, na innej np. sprawą obrzędów ludowych, na dalszej sprawą nowej architektury itp.; powierza członkom „komisji", którzy daną rzecz dobrze znają, pouczyć interpelantów poza lekcjami o tem, co je interesuje; rozdziela między chętnych a zdolnych uczniów zadanie zapoznania się na następny dzień lub dopiero na następny tydzień, a nawet na miesiąc z rzeczą, o którą kolega interpeluje, przy pomocy podręczników, słowników, encyklopedyj, w czem oczywiście nauczyciel służy wydatną pomocą. Może nawet wypłynie z takich wstępnych rozważań potrzeba i decyzja poświęcenia albo zaraz albo w swoim czasie, gdy w programie nauki dojdzie się do tego działu, większej ilości czasu na rozpatrzenie jakiejś ważnej kwestji językowej (np. pochodzenie nazw geograficznych i nazwisk), gospodarczej (wy-

twórczość Śląska), społecznej (jak zaradzić bezrobociu) itp. Ale to już sprawy dalsze.

Jak mniej więcej wyglądać będzie taka już uporządkowana „lekcja o wszystkiem“? Referent „komisji“ zdaje krótko sprawę z tego, kto wniósł zapytania, jakich kwestyj one dotyczą, na które już komisja krótko „prywatnie“ dała wyjaśnienie, które przydzieliła komisjom dla innych przedmiotów nauki do rozpatrzenia, wreszcie odczytuje te zapytania, które mają być rozpatrzone w miarę czasu na owej lekcji. Nauczyciel wówczas zapytuje, czy może ktoś z interpelantów nie wycofuje zapytania wobec tego, że już je rozwiązał inną drogą np. przez zapytanie się rodziców, znajomych, przez zajrzenie do jakiejś książki lub przez samo przemyślenie osobiste. Po ustaleniu ostatecznem zapytań przechodzi się je pokolei.

Nauczyciel stara się zasadniczo przedewszystkiem, by sam zapytujący własną pracą umysłową lub z ewentualną pomocą kolegów doszedł do rozwiązania wątpliwości. A więc np. uczeń wyczytał na jakiejś wywieszce: N. N. elektrotechnik, ale nie zrozumiał, kogo ten wyraz oznacza. Drogą pytań, a z pomocą uczniów dojdzie do spostrzeżenia w wyrazie dwóch części składowych; padną wyrazy: technik, technik dentystyczny, materjały techniczne oraz: elektryczność, elektryczne światło, tramwaj elektryczny itp. i ostatecznie znaczenie wyrazu stanie się jasnem. Dobrze też będzie, jeśli rzecz objaśni jakiś kolega a po drodze wskaże, gdzie o danej rzeczy czytał; tem samem zachęci interpelanta do zajrzenia do tej samej książki. Wreszcie wypadnie też dawać objaśnienia nauczycielowi i tu niech się nauczyciel nie wstydzi przyznać, że np. danej rzeczy nie zna, że więc będzie mógł dać wyjaśnienie dopiero, gdy się o tem dowie i od innych nauczy, rzecz obejrzy i zbada lub gdy przeczyta stosowną książkę; co więcej, nie będzie to złe, jeśli nauczyciel czasem uda nawet, że rzeczy nie zna, że więc zwrócić się musi po wyjaśnienie do człowieka lub książki i dopiero za tydzień da pełne wyjaśnienie. Podziała to wychowawczo na uczniów; przekonają się mianowicie, że choćby się nie wiedziało czegoś chwilowo, to nauczyć się tego można, jeśli się ma tylko chęć, bo są książki stosowne; nauczą się cenić książkę jako ważne źródło wykształcenia, szczególnie po wyjściu ze szkoły.

Takie „lekcje o wszystkiem“ niewątpliwie należeć będą do najmilszych dla uczniów i dla nauczyciela i do najżywszych godzin szkolnych. Rozumie się, że stosować je należy przedewszystkiem w najwyższych oddziałach szkoły powszechnej (a podobnie aż do najwyższej klasy gimnazjum), ale wzwyczajać do nich dzieci należy już w niższych oddziałach, tj. wówczas, kiedy dzieci z natury wykazują wielki pęd do stawiania pytań starszym, a więc i na-

uczycielowi, kiedy jeszcze są bardziej rozmowne, a nawet gadatliwe. Już więc wówczas można przeznaczyć pewne godziny, a lepiej ułamki godzin, ale zato częściej (bo ciekawość i zainteresowanie gaśnie prędzej) na takie lekcje. Pożytek z nich będzie duży. Tu bowiem znajdą zaspokojenie najbardziej „życiowe" zaciekawienia i „niepokoje" umysłowe uczniów, tu nastąpi uzupełnienie, a często pogłębienie tego, czego się uczniowie uczą na „godzinach", tu zjawią się zagadnienia, które w inny sposób nie znalazłyby się na widnokręgu szkolnej nauki, tu nauczyciel dobrze zapozna się z psychiką, a zwłaszcza z intelektem i zainteresowaniami swoich uczniów, tu wreszcie wypłynie chęć i potrzeba, a nawet konieczność dokładniejszego opracowania przez chętnych a dobrych uczniów lub przez ich grupy jakiegoś zagadnienia systemem „daltońskim". A co ze wszystkiego najważniejsze, tu pojawi się prawdziwa, rzetelna aktywność dzieci.

Toruń. Dr. Stanisław Tync.

ZNAJOMOŚĆ TERENU PRACY.

Programy nauczania przewidują w dużej mierze jako punkt wyjścia w lekcjach najbliższą okolicę, i to w nauczaniu języka ojczystego, geografji, przyrody i historji. Również i w innych przedmiotach nauczyciel powinien wyzyskać znajomość zjawisk najbliższego terenu, oraz uwzględnić zwyczaje, obyczaje, ewentualnie stroje i pieśni ludu miejscowego.

Aby jednak móc we właściwy sposób realizować programy i oprzeć nauczanie w myśl zasadniczych wskazań dydaktycznych „od bliższego do dalszego", nauczyciel musi wczuć się w okolicę i poznawać ją całą duszą.

Już dokładne zapoznanie się z terenem pod względem jego topografji na spacerach po okolicy i zwrócenie uwagi na rozmaite drogi i dróżki, strumyki, pagórki, glebę, zasiewy, a dalej poznanie budownictwa wsi, rozmieszczenia chat i urządzenia ich wnętrza, wsłuchanie się dokładnie w gwarę miejscową pozwolą nauczycielowi staranniej przeprowadzać pogadanki geograficzne w oddziale III, oraz wyzyskać te spostrzeżenia i wiadomości przy nauczaniu języka ojczystego.

Obserwacje te wymagają odpowiedniego nastawienia a nawet pewnego wczucia się, by móc ogarnąć z całą świadomością szereg przejawów życia danego środowiska. Zapoznanie się z nazwami okolicznych wsi i ich interpretacją, a w szczególności nazwami pól, jezior, lasków itp. ma duże znaczenie dla samego nauczyciela. Więcej osobistego zainteresowania wzbudzają zabytki historyczne i architektoniczne w danym terenie jak np. kościoły, zamki, pałace, kapliczki przydrożne, a w miastach ratusze, baszty itp.

Jednak nie chodzi tu tylko o zapoznanie się optyczne, ale dokładne zapoznanie się z historją a więc z ich powstaniem, z epoką i szczegółami charakterystycznemi. Zkolei należy zainteresować się także przeszłością czyli historją swojej okolicy. A przecież każda okolica ma swoją historję. Jedne są pod tym względem bogatsze od innych. Jeżeli wioska, w której się znajdujemy, nie przedstawia nic szczególnie ciekawego, to może w gminie, w sąsiedniem miasteczku lub mieście powiatowem znaleźć możemy coś godnego uwagi. Lecz trzeba się tem zainteresować, poszukiwać, dopytywać się. Słowem trzeba popracować i to przy każdej okazji. W tym celu można zebrać wiadomości z opowiadań, lub z aktów parafjalnych. Jeśli nie mamy odpowiedniej literatury we wsi, w Ognisku, w najbliższem mieście lub u znajomego, trzeba wyzyskać wakacje, by trafić do *Słownika geograficznego* i innych książek. Da to zadowolenie i pożytek.

Wiadomości, w ten sposób starannie nabyte, można we właściwy sposób wyzyskać w kronice szkolnej, przy nauczaniu historji w oddziale IV, w dziale, przewidzianym przez program „Nasza miejscowość", który to dział obowiązkowo w każdej szkole co roku ma być prowadzony. Niestety jednak w wielu szkołach raczej przechodzimy nad tym ważnym tematem do dalszego materjału naukowego.

A przecież w ciągu nauczania historji w szczególniejszy sposób mamy zwracać uwagę młodzieży na wypadki historyczne, zaszłe w najbliższej okolicy. Pod tym wyrazem rozumieć należy nietylko wioskę, gminę, ale nawet powiat i dalsze strony.

Rozwijający się coraz bardziej ruch regjonalny zrobił już swoje, bo w dużej mierze zainteresował nauczycielstwo własnem środowiskiem. Jednak naogół jeszcze jesteśmy daleko od wprowadzenia tych zainteresowań do życia szkolnego. Jak ta sprawa staje się aktualną, o tem dowodzą wydawane już czytanki regjonalne. Jest to dopiero początek. Może przyjdzie czas, że pracując w kierunku regjonalnym, bardziej się będziemy zespalali z najbliższą okolicą, a nauczanie szkolne wtedy stanie się żywe i bezpośrednie.

Ziemia nasza jest pełna przeszłości i w każdem środowisku możemy nawiązać do niej, jeżeli nie do dawnych czasów, to chociaż do czasów wielkiej wojny światowej, która tak szeroko przeszła po naszych ziemiach. W niektórych szkołach umieszcza się krótką historję danej miejscowości lub najbliższej okolicy na ścianie. Ma to duże znaczenie. Dzieci w wolnych chwilach czytając ją, utrwalają sobie pewne wiadomości, a i przygodny gość ma możność bezpośrednio dowiedzieć się coś o danej miejscowości. Oczywiście taka tablica jest owocem długotrwałej nieraz pracy nauczyciela.

Treść jej i forma jest zależna od tego, jak ten rozumie swe obowiązki.

Oby zwyczaj napisania historji danej miejscowości rozpowszechniał się we wszystkich szkołach. Nauczyciel stanie się wtedy naprawdę znawcą okolicy, w której pracuje, i będzie mógł udzielać zawsze potrzebnych wiadomości tym, którzy się do niego zwracają. A przecież, ile to razy się trafia, że daremnie zwracamy się w tych sprawach do nauczyciela i że przygodny przybysz nieraz więcej wie o danej okolicy, niż nauczyciel, który przebywał tam lata całe.

Znajomość zatem terenu swej pracy jest rzeczą konieczną.

Sandomierz (woj. kieleckie). Wacław Skarbimir Laskowski.

KILKA UWAG Z DZIEDZINY WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH.

Tak pragnęlibyśmy wykorzenić pewne błędy stylistyczne w wypracowaniach piśmiennych naszych dzieci, a rzeczywistość jakżeż odmienna bywa od naszych najgłębszych zamierzeń; czasem aż ręce opadają i zdaje nam się, że chyba niema już wyjścia, niema drogi. W niniejszym artykule chcę poświęcić parę uwag temu właśnie zagadnieniu. Jakież cele stawiamy wypracowaniom piśmiennym? Przedewszystkiem poprzez wypracowania piśmienne mamy nauczyć dzieci wypowiadać w słowie pisanem swoje myśli i uczucia, a po drugie mamy je nauczyć wypowiadać myśli te i uczucia wiernie i poprawnie, mówiąc innemi słowy, uczeń winien tak się nauczyć pisać, by to, co napisze, wiernie odpowiadało jego myślom i uczuciom, to znaczy, by czytający mógł zrozumieć to, co jest napisane i by tak zrozumiał, jak to rozumiał piszący. Możliwe to jest oczywiście wtedy tylko, jeżeli ucznia przyzwyczaimy do poprawnego wyrażania swoich myśli. Musimy mu wyjaśnić, że myśl jakaś, wyrażona w formie niepoprawnej, przestaje być już tą myślą pierwotną i wówczas niejako to „napisane“ i to „pomyślane“ nie zgadzają się z sobą. Przepięknie wypowiedział tę myśl J. Słowacki w *Beniowskim:*

> Chodzi mi o to, aby język giętki
> Powiedział wszystko, co pomyśli głowa,
> A czasem był jak piorun jasny, prędki,
> A czasem smutny, jako pieśń stepowa,
> A czasem jako skarga Nimfy miętki,
> A czasem piękny jak Aniołów mowa...

Podchodząc do zagadnienia jeszcze z innej strony, powiemy, że w wypracowaniach rozróżniamy treść i formę. Chcąc, by forma odpowiadała treści, postarać się musimy, by treść była wyrazista i interesująca dla dzieci. Cóż wskazuje uczniowi na

treść wypracowania? Temat, i wobec tego wniosek prosty, że temat musi być interesujący i wyrazisty, t. zn. uczeń musi wiedzieć, o czem ma pisać i musi być uczuciowo z tematem związany; bez tych dwóch kardynalnych warunków wypracowanie zawsze może się nie udać. Jakżeż praktycznie zrealizować ten nakaz teoretyczny?

Wciągnąć należy samą młodzież szkolną do obmyślania tematów. Zapowiadamy, iż za tydzień czy dwa będziemy pisać wypracowanie i trzeba dobrze się rozglądać i dobrze słuchać, a napewno znajdzie się coś, o czem warto będzie napisać. Ma to duże znaczenie nietylko językowe: stosunek dzieci do tego, co się wokół nich dzieje, zasadniczo zmienia się; obserwacja środowiska zaostrza się, jest bowiem jakaś podnieta do obserwacji, dzieci wówczas więcej widzą i słyszą, co się wokoło nich dzieje. Umawiamy się, że jeżeliby dzieci chciały o czemś napisać, to muszą najpierw temat podać na kartce nauczycielowi. Po pewnym czasie otrzymujemy tyle kartek, ile jest dzieci w klasie. Cóż nam te kartki dają? Bardzo wiele i dla różnych dziedzin, nietylko językowych. Poznajemy dokładniej zainteresowania dzieci — przecież to bardzo ważne dla nas; mamy naturalny materjał do tego, by omówić z dziećmi, dlaczego np. ten temat jest zły a ten dobry; przy tej rozmowie wychodzi na jaw, że często dziecko inaczej myślało, a nie umiało tylko tego ująć we właściwą formę. Ma to przecież i znaczenie językowe i wiele daje z tego, co zwykliśmy nazywać kształceniem formalnem.

Są pewne okresy w życiu szkolnem, które specjalnie sprzyjają doborowi odpowiednich tematów: Boże Narodzenie, Wielkanoc, uroczystości szkolne, różne wydarzenia lokalne (jarmark, odpust, wesele itp.). Jak je wykorzystać dla celów językowych, a w szczególności dla ćwiczeń stylistycznych piśmiennych? W tych wypadkach należałoby również pracę indywidualizować. Konkretny przykład lepiej to wyjaśni. Zbliżały się święta Bożego Narodzenia, w szkole i w domu różne przygotowania. Pewnego razu w klasie szóstej, rozmawiając na powyższy temat, doszliśmy do wniosku, że dobrze byłoby, gdyby tak klasa wspólnie o tem coś napisała. Jakiż temat tej całej pracy? „Boże Narodzenie w domu i w szkole". Ale cóż, tak zredagowany temat pozwala pisać o bardzo wielu rzeczach, trudno też pisać o wszystkiem (zbyt szeroki zakres treści). Może kilkoro dzieci pisać o tem samem, a o pewnych sprawach nie napisze nikt. Jakież wyjście? Ustalamy tematów tyle, ile jest dzieci w klasie (może też kilkoro dzieci opracowywać wspólnie jeden temat, jeżeli klasa zbyt liczna, a zagadnienie nie nadaje się do rozbicia na zbyt wiele tematów). Każde dziecko ma swój temat. Wypracowania te dzieci piszą na ćwiartkach białego

papieru (bez linij). Kartki te następnie naklejamy na dobranej wielkości kartonie, potem dzieci robią odpowiednie ilustracje do swych wypracowań, a ilustracje te (wielkość pocztówki) również naklejamy obok wypracowania. Kiedy już robota wykończona, przypinamy to wszystko na ścianach; każde dziecko ma tam swoją pracę, jest zadowolone, chce też przeczytać prace swoich kolegów i koleżanek. W wypracowaniach tych oczywiście nie może być błędów. Po pewnym czasie wszystkie te prace zbieramy, oprawiamy w zwykły tylko karton, na wierzchu wypisujemy tytuł i mamy jakby książkę z ilustracjami, napisaną przez klasę. Możemy ją nawet wypożyczyć do czytania klasom innym. Praca taka sprawia dzieciom niezwykle dużo przyjemności.

Możemy do pracy tej podejść od ilustracyj: dajemy każdemu dziecku jakąś pocztówkę (lepiej byłoby, gdyby dziecko samo ją sobie wybrało), a ono układa do niej odpowiednią treść. Dalszy ciąg pracy może być taki sam, jak w przykładzie wyżej podanym. Wogóle musimy pamiętać o tem, by tak sprawę stawiać, iżby dziecko widziało cel swej pracy. Jeżeli klasa wie, że to jego ćwiczenie przeczyta tylko nauczyciel, postawi mu nawet stopień i na tem koniec, to nie spodziewajmy się świetnych wyników, bo dziecko będzie pisało w najlepszym razie na stopień. Musimy stworzyć takie warunki, by jego praca miała jakiś głębszy cel. Zbliżają się np. imieniny kierownika szkoły i klasa siódma, jako opuszczająca szkołę, chciałaby mu zostawić jakąś miłą pamiątkę. „Najmilsze wspomnienia nasze ze szkoły“ oto tytuł całości. Każdy uczeń ma oczywiście swoje ulubione wspomnienia, niechże o nich napisze. Owe poszczególne opowiadania, zebrane w całość, stworzą bardzo miły album. Możnaby łatwo przykłady te mnożyć, ale nie o przykłady mi chodzi. Wszystkich przecież nie wyczerpiemy nigdy, zresztą dla każdego środowiska będą one nieco odmienne. Chodzi mi o rzecz zasadniczą: pisząc pracę jakąś, uczeń musi mieć to wewnętrzne przeświadczenie, że to nie jest tylko potrzebne nauczycielowi, że to nie jest wymysł nauczyciela, ale że to jest potrzebne w życiu szkolnem, a wówczas i stosunek piszących będzie inny. Streśćmy teraz powyższe wywody w kilku punktach.

1. Należy jak najmniej dawać tematów wspólnych dla całej klasy, podyktowanych przez nauczyciela, temat taki może być dla większości klasy w danej chwili zupełnie obojętny; przy wypracowaniach piśmiennych dążyć należy do indywidualizowania pracy w zależności od zainteresowań poszczególnych uczniów; od czasu do czasu można i należy, szczególnie w starszych klasach, dawać jakiś temat do opracowania grupie uczniów; praca zespołowa jest bardzo trudna i dlatego już w szkole musimy dzieci do niej przyzwyczajać.

2. Przy obmyślaniu tematów do pisania winny wziąć udział i dzieci ze względów już wyżej wyłuszczonych.

3. Zamiast poszczególnych tematów, bardzo często niczem ze sobą nie powiązanych, należy raczej podsuwać dzieciom do opracowania pewne projekty, w obrębie których wyróżniamy następnie poszczególne tematy i rozdajemy je uczniom w zależności od zainteresowań. Zbliżamy się w ten sposób do wskazań Stevensona, zawartych w jego książce pt. *Metoda projektów*. Przy okazji warto podkreślić, że książka ta winna być poprostu przestudjowana przez każdego nauczyciela, tyle zawiera cennych i praktycznych wskazówek, między innemi i w dziedzinie ćwiczeń stylistycznych.

Z dziedziny ćwiczeń stylistycznych piśmiennych należałoby jeszcze poruszyć stosunek wypracowań domowych do klasowych, poprawianie ćwiczeń stylistycznych, czy pisać w zeszytach czy na kartkach, kiedy właściwie można rozpoczynać samodzielne wypracowania w szkole powszechnej, czy zwracać poprawione ćwiczenia uczniom czy nie itp.

Siennica (woj. warszawskie). Stanisław Wiącek.

JĘZYK OJCZYSTY.

Jajko Kolumba.

Na wszelkie choroby a nawet niedomagania fizyczne szukamy rady i pomocy; cóż dziwnego, że i na niedomagania językowe, grasujące prawie epidemicznie na naszych ziemiach, nietylko szukamy rady, ale pragnęlibyśmy usunąć ich przyczyny i dlatego łączymy się w towarzystwa poprawności językowej, wydajemy czasopisma, tej sprawie poświęcone, przestrzegamy w osobnych działach pism codziennych przed szerzącemi się błędami, i czynimy, co tylko można, aby językowi ojczystemu nadać postać poprawną i jego rozwojowi wielowiekowemu właściwą.

A przecież poprawy nie widać.

Gdzie leży przyczyna?

Język jako środek porozumienia się ludzi między sobą, jest wspólną własnością wszystkich jednego narodu członków, wszystkim uległy i od wszystkich zawisły. W przeciągu lat kilku dziecięstwa uczymy się tym językiem władać, w dalszych latach pisać, i dochodząc do dojrzałości, mamy pewne przyzwyczajenia nietylko w używaniu wyrazów, ich form i pisowni, ale nawet w łączeniu tych wyrazów w zdania i okresy w pewnych postaciach stylistycznych itp.

Niedawno wytknął mi ktoś z czytelników *Poradnika Językowego*, że przestrzegam w ogólności zasad pisowni, uchwalonej

przez Akademję Umiejętności, a jednak — napisałem: *tłómacz* zam. *tłumacz*. Przyznałem słuszność uwadze i nie mogłem nic odpowiedzieć na swoje usprawiedliwienie jak tylko to, że tak się przyzwyczaiłem, co naturalnie przewiny mojej nie mazało.

Tak się przyzwyczaiłem — naturalnie pod wpływem nauki i wykładu profesora Uniwersytetu, że to wyraz spokrewniony z niem. *Dolmetsch*, węgier. *tolmács* i że w tych językach wyraźnie się uwydatnia rdzenne *o* nie *u*. A więc „czego się Jaś nie nauczył, tego się Jan nie nauczy“, wyjaśnia rzecz polskie przysłowie, które zarazem mówi, że „czem skorupka zamłodu nawre, tem na starość trąci“.

Któż nas uczy nietylko ortografji, ale należytego i poprawnego języka? Tylko szkoła. Czego się tam nauczymy, wnosimy w życie i używamy tego materjału wszechstronnie i przez całą dobę bytu na ziemi. Do kogo tedy możemy mieć żal, żeśmy się języka należycie nie nauczyli? — Do szkoły. Komu zawdzięczamy, że potrafimy w trudnych nawet okolicznościach wyrazić się jasno i poprawnie? — Tylko szkole.

A więc — wobec szkoły i jej wpływu na ukształtowanie się umysłowości człowieka, słabe są wszystkie usiłowania, aby człowieka dojrzałego i do pewnych form przywykłego, nauczyć inaczej mówić i pisać.

Oto jajko Kolumba.

Jeżeli szkoła, zarówno powszechna jak zwłaszcza średnia, weźmie sobie za szczególne zadanie kształcenie młodzieży naszej w poprawnem używaniu języka ojczystego w mowie i piśmie, jeżeli nauczyciele, przejęci ważnością i doniosłością swego zadania, rozpoczną pracę przedewszystkiem nad sobą, i będą unikać wszelkich błędów językowych w swej własnej mowie i przemówieniach, a następnie będą je systematycznie i cierpliwie wykorzeniać u uczniów, jeżeli wszelkie władze szkolne, same wzorowym władając językiem, szczególną odpowiedzialnością obarczą nauczycieli, apelując do ich niezawodnego patrjotyzmu i głębokiego pojmowania nauczycielskich obowiązków — wtedy za lat kilka wytężonej pracy zobaczymy obfite owoce w życiu i literaturze, wtedy niepotrzebne będą wszelkie nawoływania i przestrogi, a zbyteczne utyskiwania.

Jedna szkoła może nam wysyłać w życie pokolenie za pokoleniem, wykształcone gruntownie w języku ojczystym i miłujące ten język, którym nietylko matka do niego przemawia, ale przemawiają wielcy poeci i pisarze, w którym pisał i tworzył Mickiewicz, Słowacki, Sienkiewicz i Żeromski, i którego piękności i poprawności utrzymać na ich wyżynie jest obowiązkiem pierwszym każdego prawego Polaka.

Kraków. Roman Zawiliński.

*Pozwólcie, Panowie, młodzieży szkolnej tak mówić i pisać, jak piszą najwybitniejsi współcześni mistrze słowa.**)

V.

Żarzewie czy zarzewie? Pewien zasłużony purysta uważa formę *żarzewie* za jedynie poprawną: *żar, żarzyć się* — więc: *żarzewie* nie *zarzewie.* — Gdyby prawidłowość formy była warunkiem poprawności językowej, to musielibyśmy uznać powyższy sąd za słuszny — tak jednak nie jest. *Sprząc, sprzężony* a więc: *sprzążko*, nie *sprzączka*, mimo to formie *sprzączka* przyznajemy pierwszeństwo, bo jest bez porównania częściej używana. *Noga*, więc: *paznogieć*, a przecież panujący zwyczaj uświęcił także nieprawidłową formę: *paznokieć* i nikt jej nie potępia. Możnaby przytoczyć wiele innych przykładów, ale i powyższe dwa są zupełnie zbyteczne, gdyż nieprawidłowa forma: *zarzewie* jest we współczesnej polszczyźnie prawie wyłącznie w użyciu, a zatem poprawniejsza, niż forma prawidłowa: *żarzewie*. Uroiło się ogółowi mówiących, że pierwsza zgłoska wyrazu *zarzewie*, który samorzutnie pojawił się w języku, jest przedrostkiem *(za+rzewie)*, podobnie jak w słowach: *za+rzynać, za+rzucić* itp.

Owocem tego widzi mi się jest forma: *zarzewie*. Powie może ktoś, iż puryści oraz zawodowi badacze języka powinni prostować tego rodzaju niedorzeczności. Dzieje języka dowodzą jednak, że takie podświadome widzimisię miljonów, chociażby zupełnie nieuzasadnione, jest potężną żywiołową siłą, która obala wszelkie wywody purystów, czyniąc wyłomy nawet w zasadach, uświęconych powagą wieków. I w dziedzinie pisowni napotkać można tego rodzaju zjawiska i tu niedorzeczne widzimisię miljonów staje niekiedy wpoprzek wszelkim wywodom niby naukowym lub jednostronnie naukowym, bo opierającym się tylko na pierwotnej formie, która przecież nie może być na zawsze rostrzygająca. Wszak zgodnie z przyjętym zwyczajem piszemy *obfity* (*b* nie *p*), chociaż wszystkie względy przemawiają za *p*, pochodzenie wyrazu (dawniejsze *opływity* = opływający w co) i sposób wymawiania, mimo to piszą powszechnie, i to już od wieków: *obfity*, bo ogół uroił sobie, że przymiotnik ten jest złożony z przedrostka *ob* — (jak: *ob* + wijać, *ob* + wozić itp.), oraz wyrazu: *fity*. Czy taki wyraz istnieje, o to się ogół mówiących wcale nie troszczy. Otóż nikt nie przeczy, że *żarzewie* jest formą prawidłową, ponieważ jednak w mowie potocznej prawie nikt jej nie używa, a w języku książkowym pojawia się tylko wyjątkowo i to coraz rzadziej, przeto *zarzewie* jest formą poprawną, a *żarzewie* formą przestarzałą, wychodzącą z użycia. Uczeń pod grozą złego stopnia będzie mówił: *żarzewie*, ale gdy opuści ławę szkolną, popłynie z prądem panującego zwyczaju. — Dodatkowo zaznaczam, iż na ziemiach polskich jest wiele stowarzyszeń i związków pod nazwą: *Zarzewie* — czy istnieją także: *Żarzewia*, nie wiem. Nie spotkałem też jeszcze *żarzewiaka*. Jeżeli są także *Żarzenia* i *żarzeniacy*, to będę wdzięczny za wiadomość. — Zob. przykłady, zaczerpnięte z utworów: Sienkiewicza, Żeromskiego, Reymonta, Sieroszewskiego i innych. (*Język Polski* 1930, str. 94).

Lwów. Artur Passendorfer.

*) Mając na względzie nowych Czytelników, zaznaczam, że we wszystkich mych rozprawkach pod powyższym napisem w *Przyjacielu Szkoły* Nr. 9, 12, 15, 17 rocznika X, 1931, przeciwstawiam osobistemu poczuciu językowemu niektórych purystów zbiorowe poczucie językowe najwybitniejszych współczesnych pisarzy. Sądzę, że tego rodzaju oświetlenie rzeczy powinno rozwiać wszelkie wątpliwości, pogodzić zwaśnionych purystów i ostatecznie rozstrzygnąć sprawę poprawności omawianego wyrażenia. Głównym celem tych rozprawek jest pogodzenie szkoły ze współczesnymi mistrzami słowa i z panującym zwyczajem językowym. Artykuły te są streszczeniem moich rozprawek, które zamieściłem lub w przyszłości zamieszczę w dwumiesięczniku *Język Polski*.

Przymiotniki do nazw miejscowości.

Każdy zakład czy instytucja, społeczna, prywatna, lub państwowa, gdy chodzi o oznaczenie miejsca jej istnienia, bywa zwykle określana przymiotnikiem, utworzonym od nazwy tej miejscowości, w której się znajduje. Wskutek tego mówimy: uniwersytet warszawski, gimnazjum siedleckie, liceum krzemienieckie, arcybiskupstwo gnieźnieńskie, szpital ujazdowski, przędzalnie łódzkie itp. A nawet i same wytwory, z tych miejscowości pochodzące, takiemi samemi określamy przymiotnikami, jak np. marmury kieleckie, sól wielicka, piwo pilzeńskie, wino szampańskie, woda kolońska, koronki brukselskie itp.

Nie zawsze jednak w podobnych razach określenia przymiotnikowe bywają przez piszących stosowane. W języku urzędowym administracji spotyka się jakby wahania w używaniu bądźto właściwego przymiotnika od nazwy miejscowości, bądź też określenia w postaci rzeczownika, bez żadnej odmiany. Tak np. niedawno jeszcze używano nazw takich, jak: nadleśnictwo *Kałusz*, nadleśnictwo *Bydgoszcz* lub tp. i dziś czytamy napisy takie jak „Związek polskich fabryk *Portland*-Cementu". Nazwy podobne, jak: Kałusz, Bydgoszcz, Portland... w 1-szym przypadku, jako określenia, są oczywiście niewłaściwe; zamiast bowiem tych postaci nieodmiennych, składniowo prawidłowemi określeniami są przymiotniki, tj. być powinno: leśnictwo kałuskie, bydgoskie, fabryka cementu portlandskiego itp.

Zaznaczyć należy, że na wschodnich obszarach Polski już od dość dawna ustalono właściwe określenia przymiotnikowe, mianowicie w nazwach: nadleśnictwo wileńskie, białostockie, słonimskie, równieńskie i kowelskie.

Stwierdzić jednak wypada, że przy takiem określaniu zapomocą przymiotników zachodzą nieraz pewne trudności słowotwórcze, wtedy zwłaszcza, gdy nazwy miejscowości są dwuwyrazowe, jak np. Turza Wielka, Chociński Młyn itp. Tworzenie przymiotników od takich nazw byłoby trudne, nawet niemożliwe i dla określenia rzeczownika (jak w tym razie „nadleśnictwa") — niepożądane; np. nadleśnictwo turskie wielkie (?). W takich razach zamiast przymiotnika określającego, właściwą będzie nazwa rzeczownikowa w dopełniaczu (w przyp. 2-im), jak tu: nadleśnictwo Turzy Wielkiej, nadleś. Młyna Chocińskiego itp. Dopełniacz użytego rzeczownika jest tu znaczeniowo równoważny przymiotnikowi (porównaj np. pola włościan = pola włościańskie). Zresztą określenia podobne stanowią nieliczny wyjątek od ogólnej zasady nazw przymiotnikowych, utworzonych prawidłowo od rzeczowników, jako nazw miejscowości, w których się owe określane instytucje znajdują.

Warszawa. Adam Antoni Kryński.

UWAGI O ROLI HISTORJI W REALIZOWANIU WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO.

O wychowaniu państwowem mówi się obecnie dużo, nie wszyscy jednak zdają sobie dokładnie sprawę, co należy rozumieć pod tym terminem. Jeżeli wątpliwości mogą dotyczyć tych czy innych szczegółów, to zasada jest jedna i niewzruszona: chodzi o skierowanie sił wszystkich obywateli w stronę pracy dla dobra państwa jako całości. Zdanie to nabiera istotnego znaczenia dopiero wtedy, gdy przypomnimy czasy niewoli, kiedy to burzenie zaborczego państwa uważaliśmy za czyn patrjotyczny. Obywatel w odrodzonem państwie polskiem musi się ustosunkować inaczej do państwa i wszystkich jego funkcyj:

musi tworzyć i budować, musi złożyć interes osobisty w ofierze na ołtarzu interesu państwa.

Hasło wychowania państwowego wnika powoli ale systematycznie do szkoły. Czy słusznie? A gdzie „wiedza dla wiedzy“, „nauka dla nauki“? Posłuchajmy, co mówi o tem autor znakomitego dzieła pt. *Szkoła i społeczeństwo* J. St. Bystroń: „Szkoła nie może istnieć sama dla siebie, musi ona służyć jakimś celom; niema szkoły neutralnej, musi ona być zawsze — świadomie czy nieświadomie — w służbie jakiejś ideologji: religijnej, państwowej, narodowej, regjonalnej, kosmopolitycznej, socjalistycznej, agrarnej czy jakiejkolwiek innej“*). Ponieważ ze względu na specyficzne warunki wychowanie narodowe może być w Polsce tylko częścią wychowania, trzeba przyjąć szerszą podstawę, na której stanąć może zarówno wychowanie religijne, jak narodowe i regjonalne. Podstawą tą jest idea wychowania państwowego.

Idei tej musi służyć cała praca szkolna, gdyż tylko skoordynowanym wysiłkiem można urobić pożądane przyzwyczajenia. W artykule niniejszym zwrócę uwagę wyłącznie na nauczanie historji Polski i podam szereg przykładów, na jakim materjale i w jaki sposób można przyzwyczajać dzieci do służenia państwu.

Z pośród bogatego materjału historycznego trzeba wybrać taki, któryby zawierał jak najwięcej przykładów państwowo-twórczej pracy. Materjału nie zabraknie, gdyż historja nasza jest historją narodu bohaterskiego, który wydał wielu mężów, poświęcających całe swe życie pracy dla państwa. Długi ich szereg rozpoczyna postać Mieszka I, nazwanego przez St. Zakrzewskiego „budowniczym państwa polskiego“. Moment ten można wysunąć na plan pierwszy zarówno w oddziałach niższych jak wyższych. Niech dzieci widzą, w jak wielkim trudzie powstawała ta Polska, którą dzisiaj oglądamy, niech śledzą postać bohaterskiego króla, który cały czas swego panowania spędził w pracy nad budową gmachu państwa. Dla wychowania państwowego ten rys budowania jest, mojem zdaniem, zasadniczy. A cechę takiej twórczej pracy budowniczej znajdujemy na każdym kroku. Buduje Chrobry, buduje Łokietek i Kazimierz Wielki, budują Jagiellonowie i ci wszyscy wielcy mężowie aż po nasze czasy, którzy całe swe życie „styrali ku usłudze Rzeczypospolitej“. A czyż wszelkich cech twórczej pracy dla państwa nie posiada życie Zamojskiego — nawet wtedy, gdy zwraca się przeciw poczynaniom króla a mówi: „Bo iż ojczyznę i Rzczpltą miłuję, miłować teraz muszę WKMość, jako głowę tej Rzczpltej, od którego dobra dobro Rzczpltej zależy i nie rozdzielam ja WKMci od Rzczpltej, gdyż to jedno być ma i łącznie zawsze chodzi, i kto

J. St. Bystroń: *Uspołecznienie szkoły* — tom 6/7 *Zrębu.*

to dzielić chce, źle czyni". — Ileż nauki wyciągnąć można, przekładając słowa wielkiego hetmana na język dzisiejszy i dostosowując je do naszej teraźniejszości! A podobnych przykładów, które mówią o krytycznem a jednak twórczem ustosunkowania się do państwa znajdziemy dużo.

Cechę budowania trzeba uzupełnić przykładami, któreby wykazały, iż wszyscy muszą pracować dla państwa. Przykłady takie znajdą się nawet w dziejach Polski szlacheckiej, kiedy mieszczanin i chłop ograniczeni byli w prawach. Przykłady: w czasie walk z Moskwą wsławiają się prócz szlachty — chłop i mieszczanin; w powstaniu kościuszkowskiem chłopi przyczyniają się do zwycięstw. A czasy najnowsze — owe bohaterskie walki Legjonów, Orląt lwowskich, walki pod Warszawą — wszystko to jest skarbnicą przykładów pracy ogółu.

Podany wyżej materjał — to tylko fragment tego, co można zebrać. A dodać trzeba, że samo zebranie materjału jest jedynie częścią pracy. Należy się jeszcze zastanowić, w jaki sposób materjał historyczny zużytkować, by naprawdę oddziałał na uczuciowy i czynny stosunek dzieci do państwa. Otóż przedewszystkiem trzeba unikać powierzchownego ujmowania zagadnień. Może się zdawać, że w szkole powszechnej jest powierzchowność nieunikniona, gdyż na dokładne przerabianie brak czasu. Błąd w tem zasadniczy! Można (i należy) ograniczyć ilość, lecz jakość musi być właśnie w szkole powszechnej pierwszorzędnej wartości, gdyż tu dajemy podstawę, fundament. Dotychczasowe nauczanie historji jest z konieczności powierzchowne, przyczyną zaś tego jest przeładowany program. Jeśli nauczanie historji ma być jedną z cegiełek wychowania państwowego, trzeba zmienić program.

Innym, bardzo ważnym warunkiem jest czynne zaprawianie ucznia w pracy zbiorowej jako przygotowanie do pracy obywatelskiej. A więc: samorząd, łączenie pouczeń z pracą, obserwacja życia społecznego w danej miejscowości i wykorzystywanie tego na lekcjach historji (i innych przedmiotów) jako porównywanie i ilustracja.

To byłyby kwestje prawdopodobnie jedne z najważniejszych. Chociaż uwagi te są jedynie drobnym przyczynkiem i na małym tylko odcinku wyjaśniają wielkie zagadnienie, to jednak zamieszczenie ich w jubileuszowym numerze może mieć symboliczne znaczenie: jak w ubiegłem dziesięcioleciu łamy *Przyjaciela Szkoły* otwarte były dla wszelkich spraw, związanych ze szkołą i pracą szkolną, tak i w następnych latach zasłużone pismo będzie stale wyświetlać sprawy, które skierują wychowanie na nowe tory.

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

ROLA HISTORJI W PROGRAMIE SZKOLNYM DEWEY'A.

Jeden z największych teoretyków „nowej szkoły" naszego wieku jest pedagog amerykański Jan Dewey.

Z przedmiotów nauczania (w jego konstrukcyjnej szkole) traktuje najobszerniej historję. Uważa ją za naukę, której zadaniem jest przedewszystkiem zrobić z ucznia jednostkę społeczną. Wszystkie przedmioty zmierzają do tego celu, specjalnie zaś historja, jeżeli będzie należycie ujęta. Może ona wprowadzić ucznia w zrozumienie rozwoju życia społecznego, w dokładne zrozumienie tego, jak człowiek od stanu pierwotnego doszedł do dzisiejszego stopnia cywilizacji. Zrozumienie poglądowe pozwoli rozwinąć w uczniu intuicję społeczną, a razem z nią idzie uświadomienie społeczne. Historję należy traktować dynamicznie. Należy uwzględnić w niej różne okresy życia człowieka (jak żył, co robił, jak układały się jego zajęcia.) Momenty te pozwalają zrozumieć rozwój życia społecznego (np. w jaki sposób prądy ideowe, wynalazki, wydarzenia natury politycznej odbijały się na życiu prywatnem człowieka, tj. bezpośredniej jego działalności). To posiada wartości kształcące. Jeżeli chodzi np. o epokę humanizmu, to nietylko ważną rzeczą jest, aby uczeń wiedział, co to jest humanizm, ale przedewszystkiem, żeby poznał człowieka z epoki humanizmu. Nie chodzi tylko o to, żeby uczeń poznał rozwój ludzkości, ale trzeba, żeby uczeń ten rozwój przeżył. A przeżyje go, jeżeli będzie naśladował poszczególne wypadki rozwoju ludzkiego. To naśladownictwo miałoby miejsce wtedy, gdy uczeń będzie próbował w swoich zajęciach i zabawach zastosować to, co mu dała historja. Będzie to przeżycie wtórne tego, co przeżywała ludzkość. Wszystko to zleje się w harmonijną całość, dzięki której będzie można utworzyć w świadomości ucznia dokładne zrozumienie rozwoju społecznego. Tak traktowana historja łączy się bardzo ściśle z pracami ręcznemi: (tkactwo, obróbka metali).

Cały program nauki w szkole Dewey'a oparty jest na historji. Jej wartość kształcąca polega przedewszystkiem na tem, że zapomocą historji poznajemy rozwój życia ludzkiego i stosunek jednostki do społeczeństwa. Historja posiada także wartość umoralniającą, bo kształci specjalnie zmysł moralny przez poglądowe pokazanie wartości pracy społecznej i przez jej zrozumienie.

Przedtem w nauczaniu historji kładziono nacisk na momenty biograficzne. Ale biograficzna historja nie wyrastała z życia społecznego. Postacie powinny wystąpić dynamicznie, a nie statystycznie.

Dewey ułożył program historji, podzielony na dwa okresy: I okres dla dzieci od 6—9 lat. Jego zadaniem jest wyrobienie intuicji społecznej. W pierwszym roku znane zajęcia, uprawiane w danej miejscowości; dziecko robi to, czem się zajmuje w domu. Tylko zajęcia te są ułożone systematycznie, kształcąco. W drugim roku tego okresu dzieci zaznajamiają się z wynalazkami (oczywiście najprostszemi) i próbują je odtwarzać. Trzeci rok tego okresu obejmuje odkrycia. Tu możnaby zaznajomić dzieci np. z odkryciem Ameryki.

II okres dla dzieci od 9—12 lat. Okres ten również trzyletni uwzględnia wieś lub miasto rodzinne a kończy się na kraju. W trzecim roku tego okresu zaczyna się historja chronologiczna i systematyczna. Dziecko w zajęciach zaznajamia się ze zmianami, jakie to udoskonalenie przyrządów wywierało w społeczeństwach np. przy przejściu od systemu warsztatowego do maszynowego. Przechodząc od rzeczy najprostszych do coraz bardziej skomplikowanych, wprowadzamy dziecko w świat kultury.

Co z koncepcyj Dewey'a da się zastosować w naszych obecnych warunkach, może być tematem dalszych rozważań. Nie uważam za właściwe realizować w całości program a choćby i wielkich reformatorów, ale jest przecież rzeczą słuszną i wskazaną stosowanie choćby kilku koncepcyj podstawowych.

Warszawa. Ludwik Koza.

PIERWSZA LEKCJA NAUKI O HORYZONCIE.

(Na trzecim oddziale szkoły powsz.).

Nauka o horyzoncie w trzecim oddziale przypada po raz pierwszy na koniec września, a po raz drugi na koniec marca lub początek kwietnia. Jest to dość trudne zagadnienie, wobec czego rozkładamy je na kilka lekcyj. Lekcje przeprowadzamy tylko na otwartym i zewsząd odsłoniętym terenie, zasadniczo poza szkołą. Teren poprzednio badamy i na nim teoretycznie sami przeprowadzamy lekcję próbną. Tok pierwszej lekcji o horyzoncie ogniskujemy dokoła kulminacji słońca.

Całe zagadnienie nauki o horyzoncie winno objąć następujące tematy: sklepienie niebieskie i widnokrąg (jedna lekcja w polu i jedna sprawozdawcza lekcja w klasie), widnokrąg i strony świata (jedna lekcja w polu i jedna w klasie) i rysunek szkicowy (również jedna lekcja w polu i jedna w klasie). W dzisiejszym referacie podajemy szczegółowy wzór lekcyjny pierwszej lekcji nauki o horyzoncie, jako lekcji najtrudniejszej. Podstawy dydaktyczno-metodyczne tej lekcji wynikają z współczesnego

stanu i z postulatów dydaktyki geografji.*) Jest rzeczą oczywistą, że w toku pierwszej lekcji o horyzoncie nie będziemy posługiwali się dokładnemi pomiarami kierunku i długości promienia słonecznego. Chodzi nam tylko o podstawowe ujęcie zagadnienia i o wprowadzenie dzieci w metodę obserwacji widnokręgu. Na dokładniejsze obserwacje przyjdzie czas w toku lekcyj następnych. Naszą lekcję prowadzimy tylko w dzień słoneczny, a udajemy się na nią w takim czasie, byśmy samą lekcję mogli rozpocząć na jakie 20 minut przed kulminacją słońca.

C e l l e k c j i: obserwacja sklepienia niebieskiego i widnokręgu, poznanie kierunków geograficznych. Na lekcję zabieramy następujące przyrządy: dwumetrowy palik, do którego przymocowaliśmy tekturowe koło; duży karton rysunkowy i gruby ołówek kolorowy, parasol, laskę ostro zaciętą, cztery białe kartoniki z wyraźnemi napisami (Pn = północ, Pd = południe, W = wschód, Z = zachód). Każde dziecko weźmie ze sobą małą szybkę kolorową lub zaciemnioną do obserwacji tarczy słonecznej.

P r z y g o t o w a n i e. Stajemy na wybranem uprzednio miejscu i polecamy wbić laskę w ziemię. Wyjaśniamy dzieciom, że tu jest nasze stanowisko, gdyż stąd będziemy prowadzili obserwacje. Polecamy zapamiętać termin: „nasze stanowisko".

Nawiązując do spostrzeżeń i przeżyć dzieci, zapytujemy: Kiedy w waszym pokoju świeci słońce? Które dzieci mają słońce rano w pokoju? Które w południe? Które wieczorem? Czy widzieliście wschód słońca? Kiedy słońce wschodzi? Czy widzieliście zachód słońca? Kiedy słońce zachodzi? Czy widzieliście, w jaki sposób słońce przesuwa się po niebie? Kiedy widać słońce najwyżej na niebie?

L e k c j a n o w a. Wyodrębnimy w niej trzy części. W pierwszej mówimy o sklepieniu niebieskiem i widnokręgu, w drugiej o ruchu dziennym słońca na sklepieniu niebieskiem, a w trzeciej wyznaczamy kierunki geograficzne.

I. Wprowadzamy uwagę, która w otwartym terenie niejednokrotnie się rozprasza i powiadamiamy dzieci, że rozpoczynamy obserwacje nieba. Czy niebo tworzy tak samo równą, poziomą płaszczyznę, jak np. sufit? Nie. Niebo sklepia się ku górze, stąd właśnie pochodzi nazwa: „sklepienie niebieskie".

Polecamy otworzyć parasol: dzieci ujrzały sklepienie jakby w pomniejszeniu. Wyjaśniamy, że nasz parasol przedstawia tak samo koło sklepione, jak sklepienie nieba. A jakiż jest brzeg

---

*) Natomiast całokształt zagadnienia dydaktycznego, odnoszącego się do nauki o horyzoncie na trzecim oddziale, znajdą Czytelnicy w mojej większej pracy dydaktycznej, która wyjdzie drukiem w ciągu roku bieżącego.

parasola? Brzeg parasola jest kolisty i tak samo brzeg sklepienia niebieskiego jest kolisty. Wpatrzmyż się jeszcze raz w całe sklepienie niebieskie i w jego brzeg dokoła: oto wydaje się nam, że brzeg sklepienia niebieskiego spoczywa na ziemi.

Polecamy wyciągnąć ręce, wskazywać brzeg nieba i równocześnie obracać się dokoła. Dzieci zataczają ręką koło, czyli wielki krąg, a równocześnie widzą ten cały krąg olbrzymi, na którym niebo zdaje się stykać z ziemią. Wyjaśniamy dzieciom, że to jest nasz widnokrąg.

Pierwszą część lekcji krótko powtarzamy, poczem przystępujemy do części drugiej.

II. Przypominamy, że właśnie nadchodzi godzina dwunasta, a zatem będziemy mieli południe. Ponad naszemi głowami świeci słońce. Polecamy wyjąć zaciemnione szkła i popatrzeć w słońce. Dzieci zauważą, że tarcza słoneczna ma kształt koła. Nasza tektura ma również kształt koła i ona będzie przedstawiała słońce.

Podnosimy koło ku górze, aż ono zakryje słońce. Dzieci przypomną sobie tę stronę nieba, w której widzimy słońce rano: tam opuszczamy nasze koło. To jest właśnie strona wschodnia, czyli wschód. Od strony wschodniej podnosimy zwolna nasze koło, aż nam zasłoni słońce. Wyjaśniamy, że taką drogę zrobiło słońce od rana do południa, a teraz znajduje się w południowej stronie nieba: tam jest południe. Polecamy wskazać naszem kołem jeszcze raz taki sam łuk, jaki zatacza słońce od rana do południa.

Wskażmy teraz tę stronę nieba, w której słońce będzie wieczorem zachodziło; w tym kierunku zwolna opuszczamy nasze koło. Tam jest zachód, czyli zachodnia strona nieba. Wyjaśniamy, że taką drogę zrobi słońce od południa do wieczora. Zataczamy naszem kołem jeszcze raz łuk słońca od południa do zachodu.

A teraz polecamy naszem kołem zatoczyć cały łuk od wschodu aż do zachodu. Taki sam łuk zatoczymy także parasolem. Podkreślamy, że to jest całodzienna droga słońca w dniu dzisiejszym, czyli łuk d z i e n n y s ł o ń c a.

Drugą część lekcji krótko powtarzamy, poczem przystępujemy do części trzeciej.

III. Polecamy ułożyć nasz karton na ziemi i w środek wbić laskę. Laska rzuca cień. Dzieci obserwują cień i wzdłuż cienia kreślą linję, a na końcu linji piszą znak: Pn. Dzieci zwracają się w kierunku cienia, a wówczas za swojemi plecami mają słońce: tam jest południe, czyli południowa strona nieba. Polecamy na kartonie przedłużyć naszą linję w kierunku południowym, a na końcu linji umieścić znak: Pd. W przedłużeniu tej linji ustawiamy jednego ucznia i każemy mu trzymać napis: południe = Pd. Natomiast w przedłużeniu cienia ustawiamy drugiego ucznia i dajemy mu napis: północ = Pn.

Polecamy podnieść prawą rękę do poziomu. Ręka wskazuje tę stronę nieba, w której rano wzeszło słońce: to wschód, czyli wschodnia strona nieba. W tej stronie ustawiamy trzeciego ucznia, który otrzyma napis: wschód = W. Równocześnie na kartonie wykreślamy kierunek wschodni, a na końcu linji piszemy znak: W. Wreszcie polecimy podnieść lewą rękę do poziomu; ręka wskaże tę stronę nieba, w której słońce zachodzi: to zachód czyli zachodnia strona nieba. W tym kierunku wysyłamy czwartego ucznia, który otrzyma napis: zachód = Z. Równocześnie na papierze wykreślamy kierunek zachodni i na końcu linji piszemy znak: Z.

Zakończenie. Przystępujemy do ćwiczeń. Np.:

1. Ustawiamy dzieci na boku. Dzieci obserwują papier i strony świata na papierze, a także tych kolegów, którzy wskazują kierunki. Ci uczniowie pozostają na miejscu, a reszta wykona kilka ćwiczeń dla zapamiętania stron świata. 2. Polecimy wskazać strony nieba: wschodnią i zachodnią, północną i południową; wskazać wschód i zachód, północ i południe. 3. Polecamy wskazać łuk dzienny słońca, zatoczyć łuk parasolem, zatoczyć łuk kołem. 4. Dzieci wskażą widnokrąg i wyjaśnią, co nazywamy widnokręgiem.

Na tem kończymy pierwszą lekcję o widnokręgu.

Leszno (woj. poznańskie). Michał Mścisz.

DODAWANIE Z PRZEKROCZENIEM DZIESIĄTKI W ZAKRESIE LICZB DO 20.

(Na przykładzie 9+5).

Przygotowanie czyli ćwiczenia wstępne.

1. Liczenie.
2. Uzupełnianie liczb jednocyfrowych do pełnej dziesiątki.
3. Rozkładanie liczb jednocyfrowych na wszelkie możliwe składniki.
4. Dodawanie liczb jednocyfrowych do pełnych dziesiątek.

Jako konieczny warunek powodzenia niniejszej lekcji uważam dokładne powtórzenie wyżej wymienionych „ćwiczeń wstępnych“, ponieważ zachodzące w nich czynności stanowią — uszeregowane w odpowiedni sposób — rozwiązanie zadania, podanego w temacie.

Należałoby jeszcze rozważyć, jak umysł dziecięcy pracuje, względnie pracować powinien, rozwiązując zadanie 9 + 5 lub podobne. (Otóż od 9 do 10 brakuje 1, a więc 5 trzeba rozłożyć na 1 i resztę, mianowicie 4; 9 + 1 = 10, 10 + 4 = 14, 9 + 5 = 14.)

Rodzaj niniejszego rozwiązania potwierdza więc konieczność szczegółów, podanych w przygotowaniu. Jedno tylko może wydawać się niejasnem, mianowicie, jaką rolę odgrywa tu liczenie,

o którem także wspomina się na wstępie. Otóż nie jest ono koniecznym warunkiem, podobnie jak dalsza powtórka, lecz tylko pomocniczym przy uzupełnianiu liczb jednocyfrowych do pełnych dziesiątek, a więc nie będzie zachodziło zawsze, ale tylko u dzieci umysłowo słabo rozwiniętych lub tępych. Zapomocą liczenia względnie dalszego liczenia ułatwi im się wspomniane uzupełnianie. — Po dokonaniu powtórki wszystkich ćwiczeń wstępnych, należałoby spodziewać się, że rozwiązywanie nowego zadania nie będzie sprawiała dzieciom już żadnych trudności. Jednakże tak nie jest, doświadczenie bowiem wykazuje nieraz zupełnie coś innego.

Jakie są więc powody niepowodzeń w rozwiązywaniu tychże zadań, pomimo że wszelkie wstępne ćwiczenia zostały przeprowadzone jak najskrupulatniej? Przecież nauczyciel powinien być psychologiem i to psychologiem praktycznym. O ile więc jest dobrym obserwatorem, to zapewne nieraz zauważy, że dzieci niejednokrotnie same przychodzą z pomocą przy badaniu lub wykryciu powodów fałszywego rozwiązywania zadań.

Przykład z własnej praktyki. Dzieci mają wyliczyć zadanie 9 + 5 (nie jako pierwsze tego rodzaju i po dokonaniu gruntownego przygotowania, które według mego zdania wykluczyć powinno bezwzględnie nierozwiązanie zadania). I otóż co okazało się? Nastąpiło coś zupełnie nieoczekiwanego, mianowicie pewna dziewczynka, licząca zwykle dość dobrze, rozwiązała zadanie to następująco :9 + 2 = 10,10 + 3 = 13, 9 + 5 = 13. Co tu począć? Oczywiście zbadać przyczynę. I cóż się okazało? Dziecko poprostu źle rozłożyło 5. A jakaż przyczyna tego błędu? Możnaby przypuszczać, że dziecko to nie wiedziało, że od 9 do 10 brakuje 1 i z tego powodu nie rozłożyło odpowiednio 5. Nie! Więc z jakiego powodu liczyło 9 + 2 = 10? Otóż dziecko nie wiedziało, na jakie czynniki (składniki) ma w tym wypadku liczbę 5 rozłożyć, więc rozłożyło ją d o w o l n i e. Z tego znów wynika, że dziewczynka ta nie przypomniała sobie przed rozkładaniem liczby 5, że od 9 do 10 brakuje 1. Cały błąd polega więc na tem, że dziecko zapomniało, w jakiej kolejności ma się posługiwać wiadomościami, zdobytemi względnie powtórzonemi w ćwiczeniach wstępnych. — Często sam nauczyciel może się przyczynić do tego rodzaju mylnych rozwiązań, mianowicie jeżeli w załatwieniu się z materjałem nowym postępuje za szybko i nie przeprowadza odpowiedniego wyboru zadań, lecz podaje je dzieciom w dowolnym porządku, np. 9 + 5, 7 + 4, 8 + 6 itp. Postępujący w ten sposób nauczyciel napewno będzie miał do czynienia z trudnościami, o których wspomniałem. Aby do tego nie dopuścić, trzeba dokonać pewnego podziału zadań, np.

1) 9 + 5, 9 + 3, 9 + 4, 9 + 6 itp.
2) 8 + 4, 8 + 6, 8 + 3 itp.
3) 9 + 5, 8 + 5, 9 + 3, 8 + 3 itp.
4) 9 + 5, 8 + 4, 9 + 3, 8 + 7 itp.
5) 7 + 4, 7 + 6, 7 + 5 itp. Itd.

A teraz krótki zarys lekcji samej.

1) a) 1, 2, 3, — licz dalej. 6, 7, 8, — licz dalej.
b) 8 — licz dalej. 5 — licz dalej itp.
2) a) Ile brakuje od 9 do 10, od 8 do 10? itp.
b) Uzupełnij 9 do 10, 7 do 10 itp.
3) a) 4 = 1 + ? 5 = 1 + ? 4 = 2 + ? itp.
b) Rozłóż liczbę 5 na dwie dowolne liczby (składniki). Na inne. 6 na dwie dowolne liczby. Itd.
4) 10 + 4, 10 + 6, 10 + 3 itp.

Jaś miał 9 piór stalowych. Od wujka otrzymał jeszcze 5 piór. Ile piór ma Jaś? Rozwiązywanie zadania a) zapomocą prawdziwych piór, b) zapomocą liczydła i ew. różnych liczmanów.

Sposób. Ile piór miał Jaś? Ile dostał od wujka? Jakie zadanie musimy tu wyliczyć? (9 piór więcej 5 piór.) Ile piór mamy dodać do 9? Najpierw dodamy tyle, ile brakuje od 9 do 10. Ile mianowicie? (1) A potem — ile jeszcze? (4) Dlaczego 4? (5 = 1 + 4). Wylicz więc zadanie: 9 p. + 5 p. Następują potem zadania podobne a później abstrakcja i różnorodne ćwiczenia.

Powidz (woj. poznańskie). Roman Szlandrowicz.

SIŁA ODŚRODKOWA.

(Lekcja fizyki w VII oddziale szkoły powszechnej.)

Przygotować na każdą grupę czterech uczniów: jeden jakikolwiek przedmiot, uwiązany na mocnym sznurku, jedną próbówkę na sznurku, napełnioną wodą, jedną szklankę lub zlewkę z wodą, jeden krążek tekturowy lub drewniany, zawieszony na sznurku, przechodzącym przez środek krążka i kilka ziarn żyta i fasoli. Zamiast próbówek można użyć małych otwartych butelek lub t. p. Krążek wygodniej osadza się na wirownicy, zrobionej przez dzieci. (Zobacz *Przyjaciel Szkoły*, nr. 10, rok X, str. 386, ryc. III, 4).

Przy wykonywaniu doświadczeń zachować należy wielką ostrożność.

Poniższa lekcja nie wymaga pracowni, zaopatrzonej w specjalne umeblowanie i przyrządy. W szkołach niżej zorganiowanych należałoby ją połączyć z geografją i omówić w dalszym ciągu ruchy ciał niebieskich (oddział V).

Efektowne a łatwe doświadczenia z tego zakresu znajdzie nauczyciel w książce Kramsztyka pt. *Doświadczenia fizyczne bez przyrządów*.

Pierwsze ćwiczenie bezpieczniej da się przeprowadzić na podwórzu szkolnem, jeżeli w klasie okaże się brak dostatecznego miejsca. Nauczyciel wypisze temat na tablicy i udzieli uczniom krótkich wskazówek, jak mają się zabrać do pracy, np. 1. Obracajcie przedmiot, uwiązany na sznurku, potem próbówkę z wodą dookoła ręki i wypróbujcie, kiedy przedmiot silniej ciągnie rękę. 2. Mieszajcie wodę w szklance ołówkiem (patyczkiem), zakreślając kręgi. Zauważcie, jak się zachowuje woda, kiedy dołek na wodzie jest głębszy, kiedy wyrówna się? Uczniowie eksperymentują samodzielnie i zapisują w swych zeszytach spostrzeżenia, ilustrując je rysunkami.

Po ukończeniu tych czynności kilku uczniów odczyta swe notatki. Następuje dyskusja, mająca na celu uzupełnienie obserwacyj uczniów, ich uporządkowanie, sformułowanie prawa przyrody i odszukanie odpowiednich zjawisk w życiu praktycznem. W szczegółach teoretyczna lekcja może mieć przebieg następujący: Kiedy powstaje w ciałach siła, zrywająca sznurek, podtrzymująca wodę w próbówce i odrzucająca herbatę mieszaną na boki szklanki? (Gdy je obracamy.) W jakim kierunku ciągnie rękę kamień, uwiązany na sznurku i obracany? (Od środka ku obwodowi.) — Tę siłę nazwiemy odśrodkową. O czem więc uczymy się dzisiaj? (O sile odśrodkowej.) — Zbadamy teraz, od czego zależy wielkość siły odśrodkowej. Kiedy lejek w szklance wody był głębszy? (Przy szybszem mieszaniu.) — Kiedy kamień obracany zrywa sznurek? (Przy szybkim obrocie.) Połóżcie na krążku kilka ziarn żyta i obracajcie krążek powoli — obracajcie szybko. Kiedy ziarna spadają? Zapiszemy: 1) Siła odśrodkowa jest tem większa, im . . . . . co napiszemy dalej? (Im prędkość obrotu jest większa.) — Połóżcie teraz na krążku kilka ziarn jednakowej wielkości w różnych odległościach od środka krążka i obracajcie krążek. Które ziarna spadły najpierw, które najpóźniej? Dlaczego jedne spadły wcześniej, inne dopiero po zwiększeniu szybkości obrotów? Od czego więc zależy jeszcze wielkość siły odśrodkowej? Dopiszemy do poprzedniego zdania: 2) Siła odśrodkowa jest tem większa, im promień obrotu jest większy. — Połóżcie na krążku obok siebie ziarno żyta i ziarno fasoli i obróćcie krążek. Które ciało spadnie wcześniej, dlaczego? Od czego jeszcze zależy wielkość siły odśrodkowej? Który uczeń podyktuje, jak uzupełnimy wreszcie prawo, określające wielkość siły odśrodkowej? (Uczniowie dopiszą: 3) Siła odśrodkowa jest tem większa, im ciało obracane ma większą masę.)

Podajcie kilka przykładów działania siły odśrodkowej. Dlaczego i jak odpada błoto od toczących się kół u wozu? Dlaczego pękają zbyt szybko obracające się koła maszyn? Jak centryfuga oddziela miód od plastrów wosku, śmietankę od reszty mleka, osusza cukier w cukrowniach i delikatne tkaniny w pral-

niach? Jak maszyny rolnicze oddzielają nikłe ziarno od grubego? W jakiej chwili można najłatwiej wypaść z huśtawki i dlaczego? Dlaczego zewnętrzna szyna kolejowa jest podniesiona na zakręcie toru? Dlaczego i jak pochyla się jeździec na zakręcie drogi? Objaśnić działanie wentylatorów centryfugowych, pomp, regulatorów kulkowych do maszyn parowych (regulatorów Watta). Zrobić regulator Watta na lekcjach robót. Dlaczego księżyc nie spadnie na ziemię a ziemia na słońce; objaśnić rysunkami. — Dlaczego ciała są lżejsze na równiku niż na biegunie ziemskim? Kiedy ciała straciłyby swój ciężar? Z jakiego powodu kula ziemska spłaszczyła się na biegunach? Sporządzić na lekcjach robót przyrząd, wykazujący spłaszczenie kuli wskutek działania siły odśrodkowej.

Kiedy powstaje siła odśrodkowa? Od czego zależy jej wielkość?

Praca domowa: Napisać sprawozdanie z dzisiejszej lekcji.

Gniewkowo (woj. poznańskie). Franciszek Hanas.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Sergjusz Hessen: *Podstawy pedagogiki.* B. D. P. Nr. 25, 26, 27. Z rękopisu II-go wydania rosyjskiego, przełożył dr. Adam Zieleńczyk. Nasza Księgarnia. Warszawa 1931. Stron 430. Cena zł 12,—.

W przeciągu jednego tygodnia po ukazaniu się książki rozeszło się 1000 egzemplarzy. Szereg wyższych uczelni wprowadziło ją już w tym roku do studjum pedagogicznego. Znaczy to, że pojawiła się książka niezwykła.

Autor, wykształcony w Niemczech, był docentem Uniwersytetu Petersburskiego oraz profesorem Uniwersytetu w Tomsku. W 1922 r. emigrant rosyjski osiedlił się w Pradze czeskiej. Jest on autorem szeregu prac filozoficznych i pedagogicznych.

Książka Hessena nie jest łatwa. Zanim zreferuję jej treść, muszę przedstawić stanowisko autora względem pedagogiki. Jest ono w czasach rozrostu i supremacji t. zw. „pedagogiki eksperymentalnej" wyjątkowe. Hessen wychodzi z założenia, że pedagogika „mimo całej zależności od danych psychologji i fizjologji nie jest w istocie niczem innem, tylko stosowaną filozofją" (str. 26). Takie pojmowanie pedagogiki jest słuszne — mówi Hessen — bez względu na sposób pojmowania filozofji. Sam skłonny jest uważać, że filozofja jest „nauką o wartościach kulturalnych" (str. 26) „jest naukowem uświadomieniem tego, co intuicyjnie, bezwiednie tak dobrze jest znane każdemu człowiekowi, uczestniczącemu w procesie twórczości kulturalnej" (str. 302). Pedagogika w stosunku do filozofji jest techniką: „filozofja podobnie jak wszystkie inne gałęzie czystej wiedzy posiada zastosowanie praktyczne, swoją technikę, tem zastowaniem wiedzy filozoficznej do życia nie jest nic innego, tylko pedagogika" (str. 303). Z drugiej strony pedagogika jako nauka (nietylko normatywna) jest „uświadomieniem sobie równocześnie i materjału i zadań wychowania, środków i celów procesu wychowawczego". Kwestja celów wychowania prowadzi do zestawienia i połączenia wychowania z pojęciem kultury: „Cele te nie powinny być zakończone, lecz otwarte, nie powinny być dane, lecz zadane, wymagać nieprzerwanej odnowy życia, jego

nieustannego ruchu i rozwoju. Jeżeli takie cele wogóle istnieją, to utożsamiają się z temi bezwarunkowemi czyli „absolutnemi" wartościami, których zespół stanowi to, co przyjęto dziś określać wyrazem „kultura". Cele wychowania są celami kultury et vice versa. Cele są ponadczasowe, ponadosobowe, są nieosiągalne, niewyczerpalne i przez to stają się wieczystemi zadaniami ludzkości. Mimo cech nieosiągalności i niewyczerpalności są one realne (w przeciwieństwie do perpetuum mobile lub kwadratury koła), gdyż ruch w kierunku tych celów jest nieustanny." Temi bezwarunkowemi wartościami kultury, do których pęd dziejowy się kieruje, są: nauka, sztuka, moralność i religja, gospodarstwo. Zespół tych wartości stanowi istotę kultury. „Zadania nauki nigdy nie okażą się wyczerpane — Nigdy nie może się ziścić ideał doskonałego piękna. Nigdy nie ustanie walka człowieka z sobą, tak, aby mógł zatrzymać się w swem dążeniu do osiągnięcia coraz wyższych stopni wolności moralnej" (str. 21).

Tak więc pedagogika stosownie do różnych wartości kulturalnych z jednej strony (nauka, moralność, sztuka, religja, gospodarstwo) oraz stosownie do różnych działów filozofji z drugiej strony (logika, etyka, estetyka, socjologja itd.) rozpada się na odpowiednią ilość teoryj wychowania i tak: teorję wychowania naukowego, teorję wychowania moralnego i prawnego, teorję wychowania artystycznego, teorję wychowania religijnego i teorję wychowania gospodarczego.

Książka Hessena ujmuje podstawy, leżące u fundamentów każdej z tych teoryj wychowania i dlatego zwie się „Podstawami pedagogiki".

Hessen, stając na stanowisku filozoficznem, nie zaprzecza bynajmniej roli psychologji z fizjologją i socjologji z biologją dla pedagogiki. Uważa te nauki jedynie za pomocnicze, przeciwstawiając się z wielką siłą uroszczeniom „psychologji dziecka" i „pedagogiki eksperymentalnej" do wyznaczania celów wychowania.

Stanowisko Hessena — ujmowanie pedagogiki jako nauki technicznej w stosunku do filozofji — nasuwa porównanie z dawnym stanem pedagogiki w stosunku do systematów filozoficznych. Dzieje wychowania uczą, że pedagogikę dedukowano z panujących i obowiązujących systemów filozoficznych aż do czasu powstania psychologji dziecka i socjologji wychowania. Od tej chwili pedagogika popada w drugą skrajność — staje się nauką doświadczalną. Hessen, uważając pedagogikę za stosowaną filozofję, nie tworzy żadnego systematu filozoficznego. Filozofja dla niego — to „nauka samoistna o sensie, treści i znaczeniu wartości kulturalnych" (str. 301). Te absolutne wartości kultury stanowią cel wychowania. Hessen, stojąc na stanowisku filozoficznem, nie popada w skrajność: wszystkie tak dziś rozpowszechnione dyscypliny pedagogiczne jak: fizjologję, psychologję dziecka, biologję i socjologję wychowania umiejscawia w systemie nauk pedagogicznych, wyznaczając im doniosłe znaczenia, choć pomocniczą rolę.

Od czasów systemu pedagogicznego Herbarta bardziej wykończonego gmachu teorji wychowania, teorji o przejrzystej, logicznej i głębokiej konstrukcji oraz wartości praktycznej, nie znamy. Wejrzyjmy w treść książki. Proces wychowawczy dzieli Hessen na trzy szczeble: anomji („istnienie bezprawne") — jest to okres przedszkolny, heteronomji (posłuszeństwo prawu nadanemu od zewnątrz) — jest to okres szkolny i najwyższy szczebel — autonomji (posłuszeństwo prawu, które człowiek sobie nadał dobrowolnie przez skrystalizowaną osobowość).

Rozdział I-szy „Ideał swobodnego wychowania" zawiera na przykładzie poglądów Rousseau'a i Tołstoja głęboką analizę odwiecznej antynomji: swoboda czy przymus.

Rozdział II-gi „Karność, wolność, osobowość, cel wychowania moralnego" jest rozszerzeniem poprzednich zagadnień, ale z punktu filozoficznego i wolności moralnej.

Rozdział III-ci „Podstawowe zagadnienia wychowania przedszkolnego" przynosi psychologiczne i filozoficzne ujęcie zabaw dziecięcych, uzasadnienie podstawowego twierdzenia, że „zabawa powinna być zorganizowana tak, żeby się w niej przeczuwało przyszłą lekcję. Pozostając zabawą, powinna być jednak przesiąknięta lekcją, stanowiącą wyższy stopień działalności. Zabawa będzie w ten sposób przechodziła stopniowo w pracę, tę wyższą formę ludzkiej działalności" (str. 89). Rozdział kończy się gruntowną krytyką ogródków dziecięcych Froebla, lekceważącego realną, psychofizyczną naturę dziecka, i domów dziecięcych Montessori, nie doceniającej filozoficznej strony wychowania.

Tematem IV rozdziału jest „Szczebel heteronomji czyli teorja szkoły i idea szkoły pracy".

Rozdział V: Autorytet i swoboda w szkole. Zagadnienie samorządu szkolnego.

Rozdział VI: Zagadnienie szkoły jednolitej.

Rozdział VII: Szczebel wolnego samokształcenia czyli teorja oświaty pozaszkolnej. Dalsze rozdziały dotyczą wychowania naukowego.

Pobieżny przegląd rozdziałów nie daje obrazu wewnętrznej wartości dzieła, choćby cennych rozważań o lekcji i konieczności przeniknięcia jej twórczością.

Powtarzam, że książka Hessena nie jest łatwa. Niezaprawiony w rozważaniach filozoficznych czytelnik zniechęcić się może licznemi terminami z zakresu nauk filozoficznych. Niech go to jednak nie zraża, że nie wszystko z kilku kartek pierwszych zrozumie. Hessen nawarstwia zagadnienia, przechodząc stopniowo do coraz to głębszych problemów. Są w dziele tem też miejsca pełne przemawiającego patosu, pisane językiem konkretnym, są wnikliwe, subtelne analizy filozoficzne, są normatywne, niezwykle mądre idee wychowawcze. Kto chce znaleźć pogłębiającą lekturę pedagogiczną, kto niejednolite, rozbieżne, czasem sprzeczne pojęcia wiedzy pedagogicznej chce zewrzeć w jednolitej konstrukcji — niechaj sięgnie po Hessena *Podstawy pedagogiki*.

Warszawa. Saturnin Racinowski.

*

A. M. Rusiecki i A. Zarzecki: *Matematyka*. Podręcznik dla uczniów szkoły powszechnej. Oddział IV. 1931r. Nakład Księgarni Św. Wojciecha, Poznań. Str. 134. Cena zł 2,—.

Książka pod powyższym tytułem wzbogaciła skromną naszą literaturę podręczników matematyki dla szkół powszechnych i obejmuje zgodnie z programem IV oddziału następujące rozdziały: 1) liczby w zakresie 1000, 2) liczby w zakresie 10 000, 3) ułamki z mianownikami 2, 3, 4, 6, 8, 12, 4) liczby w dowolnym zakresie i 5) liczby dziesiętne o 2-ch znakach dziesiętnych.

Rozdział I zawiera zadania i ćwiczenia, osnute przeważnie na tle zastosowania miar czasu, wagi, długości i ceny i mające na celu zapoznanie z własnościami 4-ch działań arytmetycznych i ugruntowanie zasad pozycyjnego układu dziesiętnego. Stosuje się tu rachunek pamięciowy. Rozdział się kończy przypomnieniem działań na zerze i jednostce i zastosowaniem pojęć „więcej — mniej" z punktu widzenia różnicowego porównywania liczb.

Rozdział II, najbardziej odpowiedzialny w podręczniku, zaczyna się od ilustracji graficznej wszystkich jednostek rzędnych aż do 10 000 i zawiera zadania i ćwiczenia, mające na celu dalsze ugruntowanie zasad numeracji, a głównie nabycie przez uczniów wprawy w posługiwaniu się pisemnemi algorytmami wszystkich 4-ch działań arytmetycznych. Zadania te oparte są już na szerszym horyzoncie umysłowym uczniów, rozszerzonym przeważnie wprowadzeniem elementu geometrycznego. Umiejętne wprowadzenie pojęć: skali, planu, obwodu i pola dają autorom obfity materjał do zadań i ciekawych

pogadanek. Nie zapomniano tu również działań na liczbach mianowanych z 2-ma i 3-ma jednostkami miar. Wreszcie znajdujemy w 2-gim rozdziale pierwszy koncentr równań pod tytułem: „Niewiadoma w dodawaniu, odejmowaniu" itd.

Rozdział III zawiera ćwiczenia na ułamkach o mianownikach: 2, 3, 4, 6, 8, 12. Znajdujemy tu: ilustrację wspomnianych ułamków zapomocą odcinka i zapomocą zadań na odnajdywanie ułamka całości, przekształcenie ułamków przez zamianę jednych części na drugie (wielokrotne i podkrotne), dodawanie i odejmowanie ułamków, pojęcie o liczbie mieszanej i wreszcie mnożenie ułamków i liczby mieszanych przez liczbę całkowitą. Do zakresu materjału geometrycznego należy tu zaznajomienie (bardzo skąpe) z wielokątami i polem trójkąta.

Rozdział IV zawiera numerację miljonów oraz zadania i ćwiczenia w tym zakresie. Zadania urozmaicono nowym materjałem geometrycznym na tle mierzenia gruntów i obliczenia powierzchni i objętości prostopadłościanu.

Wreszcie rozdział V zawiera bardzo trafnie pomyślane zapoznawanie uczniów z liczbami dziesiętnemi i działaniami na tych liczbach.

Autorowie zamierzają wydać całą serję podręczników dla wszystkich oddziałów szkoły powszechnej, zaczynając od IV-go, i uzupełnić podręcznik dla każdego oddziału przewodnikiem metodycznym dla nauczyciela. Bezwątpienia urzeczywistnienie tego zamiaru jest wysoce pożądane tak dla nauczyciela, jak i dla nauczania matematyki. To też łatwo rozumieć zainteresowanie, wywołane książką wśród nauczycielstwa, które pragnie się dowiedzieć, jaki kierunek zamierzają nadać autorowie nauczaniu matematyki w szkole powszechnej.

Wydaje się nam, że kierunek ten jest zupełnie zdrowy i odpowiada ostatniemu wyrazowi myśli metodyczno-matematycznej. Kierunkiem tym jest dążenie do wcielenia w nauczanie początkowej matematyki zasady praktyczności*). Wiadomo, że zasada ta wymaga od zadań, jako materjału ćwiczeniowego, następujących dwu cech: 1) aby na treść zadań składały się fakty z życia, otaczającego dzieci, najlepiej dzieciom znane i najwięcej je interesujące, z drugiej strony — aby zadania te posiadały charakter utylitarny tak, żeby uczeń, ucząc się matematyki, jednocześnie nabierał wprawy w rozstrzyganiu z jej pomocą zagadnień i kwestyj życiowych. Zaleta rozważanego podręcznika polega właśnie na tem, że zawarte w nim zadania w wysokim stopniu czynią zadość wspomnianym dwom warunkom. Aby o tem się przekonać, wystarczy wymienić kilka tytułów paragrafów, wykazujących treść zadań. Mamy tu tytuły: Bibljoteka szkolna, Dzieci w szkole, Czas w podróży, Wpływy i rozchody, Obroty kasowe, Podróże koleją, Kupno, Sprawunki, Rachunek, Kosztorysy, Mierzenie gruntów itd. itd. Mamy tutaj dużo zadań, związanych z kupnem i sprzedażą, ale kupuje się tu: ołówki, książki, zeszyty, materjały do sklepiku szkolnego, przedmioty gospodarstwa domowego: mydło, sól, mąką, i to w ilościach zupełnie normalnych. Kasia układa kosztorys przyjęcia swych koleżanek lub podarunku Mamusi.

Z drugiej strony, ucząc się matematyki, uczeń poznaje rzeczy pożyteczne: jak napisać rachunek, adres, ułożyć tablicę statystyczną. Zwracają na siebie uwagę zadania na podróże koleją. Przy pomocy wykazu długości linij kolejowych i mapki geograficznej uczniowie układają rozmaite marszruty porównawcze i rozwiązują np. takie zadanie: „Zaproponuj podróż po Polsce, nie przekraczającą 1500 km. Wyjazd z Warszawy. Zwiedzenie większych miast". Kilka stron poświęcono ortografji i prawidłowej wymowie liczebników.

Jednakże, omawiając treść podręcznika, nie można nie zrobić następujących uwag. Obok tak dobrze dobranych zadań praktycznych, niestety w pod-

*) S. Neapolitański: *Zarys dydaktyki matematyki.* Str. 107—114.

ręczniku prawie zupełnie niema zadań i ćwiczeń, skierowanych na fakty natury czysto matematycznej i wymagających od uczniów zrozumienia i wytłumaczenia tych faktów. Autorowie np. zbyli algorytmy wszystkich działań podaniem jedynie ich schematów, a raczej formy ich zapisywania, nie podali zaś ani zadań ani pytań, które miałyby na celu zrozumienie algorytmów przez uczniów i kontrolowałyby świadome ich ujęcie. Miejmy nadzieję, że tego rodzaju zadania i ćwiczenia znajdziemy w przewodniku metodycznym dla nauczyciela.

Brakuje również w podręczniku zadań, rozwijających wyobraźnię liczbową uczniów, np. takiego typu: „Nazwij liczbę, która składa się kolejno z cyfr: 2-ch dwójek i 2-ch żer, z dwójki, dwu zer i 2-ch trójek itp., a także zadań kombinacyjnych, skierowanych do rozwijania myślenia funkcyjnego uczniów, głównie zapomocą spostrzegania zależności wyniku działań od danych*) (materjał ćwiczeń 395—7 nie został wykorzystany). Mało także zadań o charakterze laboratoryjnym.

Byłoby wreszcie pożądane rozszerzenie rozdziału „zadań różnych" wprowadzeniem zadań dla uczniów więcej uzdolnionych, — zadań, wymagających większej spostrzegawczości i domyślności. Znaczenie tych zadań, jako podniety dla kształcenia matematycznego, znane jest każdemu nauczycielowi. Tutaj mogłyby znaleźć miejsce między innemi zadania natury analitycznej, np. zadanie na odgadywanie liczb następujących typów: „Zamyśliłem liczbę, pomnożyłem ją przez a, do iloczynu dodałam b i otrzymałem sumę c. Jaką liczbę zamyśliłem? Suma dwu liczb jest a, a jedna liczba jest większa od drugiej o b (względnie b razy). Jakie to są liczby? Itp.

Metodyczne opracowanie materjału programowego jest naogół dobre. Zasługuje na wyróżnienie staranne i trafne opracowanie skali i planu oraz koncentrów ułamków zwyczajnych i dziesiętnych. Są jednak w podręczniku pewne posunięcia metodyczne, które się nie dają wytłumaczyć i nastręczają pewne wątpliwości, mianowicie:

Przy określeniu wysokości trójkąta trzeba byłoby przynajmniej dać uczniom do zrozumienia, że w trójkącie można przeprowadzić 3 wysokości, wówczas zrozumieliby oni, co to jest wysokość „odpowiednia", o której mówi się w następnych zadaniach.

Nie mogę zrozumieć, z jakich pobudek metodycznych autorowie zupełnie pominęli jednostkę rzędną 100 000 i nie skonkretyzowali należycie miljonu, robiąc w ten sposób zbyt wielki krok od liczby 10 000 odrazu do liczby 24 183 756, chociażby i napisanej zapomocą tabliczki.

Zwracam wreszcie uwagę na to, że objętość zanurzonego w menzurce przedmiotu (str. 123) w żaden sposób nie może wynosić 12 cm^3.

Jak widzimy, nieliczne usterki i braki z łatwością mogą być jedne usunięte, inne uzupełnione w następnych wydaniach, bynajmniej nie psują dobrego wrażenia, czynionego przez podręcznik i nie obniżają jego wartości dydaktycznych, a matematyka, wykładana z jego pomocą, przestanie być udręką dla dzieci, nabierze życia i zainteresuje młodzież ilościową stroną zjawisk ją otaczających. Czekamy więc z zainteresowaniem na dalsze zapowiedziane wydawnictwa przez autorów, a Koleżankom i Kolegom radzimy zapoznać się z nowym podręcznikiem, aby wprowadzić go do życia szkolnego.

Wydawnictwo jest wykonane bardzo starannie, wygląd książki estetyczny.

Warszawa. S. Neapolitański.

*

Józef Fanciulli: *Czar dziecięctwa.* Autoryzowany przekład z włoskiego, dokonany przez Elestę. Nakładem Naszej Księgarni, Warszawa 1931. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych, nr. 24.) Stron 165. Cena zł 5,—.

Zainteresowanie się dzieckiem jest coraz większe, coraz też więcej ukazuje się książek o dziecku. Aby twierdzenie to uzasadnić, wystarczy podać kilka

---

*) S. Racinowski: *Kilka uwag o t. zw. przykładach rachunkowych.* (*Parametr* tom 1. zesz. 3 1931 r.)

chociażby tytułów dzieł, wydanych np. przez Naszą Księgarnię: *Psychologja dziecka, Kłamstwo dzieci, Stulecie dziecka, Pojęcia nowoczesne o dzieciach.* W ostatnim czasie przybyło nowe dzieło pt. *Czar dziecięctwa*, którego autorem jest profesor uniwersytetu w Medjolanie, Józef Fanciulli.

Książka budzi zaciekawienie już choćby z powodu samego tytułu: dlaczego właśnie „czar", a nie „nauka o dziecku", „psychologja dziecka" czy inaczej? Autor przewidział możliwość postawienia tego rodzaju pytań i dlatego zapewne zaraz na wstępie daje obszerne wyjaśnienie. Przedmowa jest poetycznym opisem „ich oczu", oczu dziecięcych, które „uczą czegoś o tajemnicy życia, odsłaniają odbicie światła duszy i Boga lepiej od najpoważniejszych rozmów". — A więc: czar oczu dziecięcych! Ale to nie wszystko! Definicja czaru dziecięctwa zbudowana jest na szerszej podstawie: „Jest to skrzenie się duszy głębokiej, córy Boga, w czasie, gdy nabiera kształtu duszy człowieczej". A zatem jest to coś więcej, aniżeli wdzięk, piękność, ruchliwość!

Czar widzi autor przedewszystkiem w życiu uczuciowem dziecka i w jego zabawach. Po stwierdzeniu, iż życie uczuciowe dziecka jest inne aniżeli dorosłych, autor wymienia cechy tego życia: obfita ilość wzruszeń, wysokie napięcie, krótkotrwałość, zmienność i przewaga wzruszeń nad uczuciami. Cecha ostatnia wymaga bliższego wyjaśnienia: jaka jest różnica między wzruszeniem a uczuciem? Autor stawia kwestję w ten sposób: wzruszenie jest zawsze czasem teraźniejszym, uczucie zaś przeszłością, połączoną z wyprzedzaniem przyszłej możliwości. Do wzruszeń należą strach, gniew, czułość.

Od analizy wzruszeń przechodzi autor do uczuć wyższego rzędu i wymienia następujące: świadomość własnego ja, miłość własna, uczucie moralne, religijne, estetyczne, miłość ojczyzny. Uczucia te posiadają w ekonomji życia dziecięcego doniosłe znaczenie. Zadanie wychowawców polega na tem, by te potężne siły życia dziecka skierować ku wyższym celom. „Afekty, doznane w dzieciństwie, pozostawiają ślady nie do zatarcia, są decydujące dla całego istnienia, a gdy zostają ukształtowane i kierowane przez światłe doświadczenie dorosłych, prowadzą do urzeczywistnienia najszlachetniejszych wartości ducha."

Rozdział o wyobraźni jest niejako pomostem, przerzuconym między uczuciami a zabawą. Kolejno omówione są zabawy dzieci, młodzieży, dorosłych i starców. Autor omawia wpierw współczesne teorje zabawy i daje pod koniec własną teorję — tem ciekawą, że zabawa złączona jest z marzeniem sennem: „Zabawa jest snem z otwartemi oczyma; snem, który stał się zupełnie zależny od woli w wyborze niezliczonych doświadczeń danego gatunku."

Taka jest mniej więcej treść książki. Trudno oczywiście streścić dzieło, w którem skreślony jest obraz wewnętrznego życia dziecka. Nie to jest też celem niniejszego sprawozdania. Tutaj chodzi jedynie o wskazanie momentów zasadniczych i zachęcenie do czytania. A czytać naprawdę warto! Warto czytać i studjować, bo myśli, w książce zawarte, są głębokie a obrazy plastyczne. Autor nie ogranicza się do samej tylko teorji, lecz daje cenne wskazówki pedagogiczne, które w ciężkiej i trudnej pracy szkolnej mogą wskazać prawdziwe drogi wychowawczego oddziaływania na dzieci.

Tuchola. Stanisław Nowaczyk.

*

Ks. Dr. Karol Mazurkiewicz: *Kwestja seksualna w wychowaniu.* Nakładem Wydawnictwa „Surma" w Poznaniu. Str. 183. Cena zł 5,—.

Jest to pierwsze dzieło w Polsce, przedstawiające całokształt zagadnień wychowania płciowego, przyczem autor, mając głównie interes pedagogiczny na oku, „abstrahuje — jak podaje w przedmowie — od większego aparatu naukowego, aby rzeczy nie obciążać i nie zaciemniać przejrzystości i szybciej dojść do praktycznych wniosków i wskazań wychowawczych".

W pierwszej więc części ogólnej zastanawia się autor nad istotą kwestji seksualnej i głównemi środkami zaradczemi, w drugiej zaś dochodzi do zastosowania zasad pedagogicznych w praktyce wychowawczej w poszczególnych fazach rozwoju wychowanka.

Praca jest streszczeniem wykładów, wygłaszanych w Uniwersytecie Poznańskim podczas wielkich wakacyj 1931 r., na kursie pedagogicznym dla nauczycieli szkół średnich.

Autor załatwia się z trzema głównemi trudnościami: karnością zmysłów, uświadamianiem płciowem, stanowiskiem wobec wykroczeń seksualnych, zawsze poważnie i gruntownie. Z każdej karty bije doświadczenie życiowe i umiłowanie zagrożonej duszy młodzieży.

Książka, dająca jasną orjentację na polu tak licznych i niełatwych zagadnień i zadań wychowania płciowego, zabezpiecza wychowawcę przed niejednemi błędami i niezdarnemi pociągnięciami.

Ograniczając się narazie do tych kilku uwag o nowej książce czcigodnego autora, zaznaczamy, że nieco później powrócimy do niej w obszerniejszym artykule, gdyż kwestja seksualna w wychowaniu należy przecież do bardzo ważnych zagadnień. R.

*

Marja Weryho-Radziwiłłowiczowa: *Metoda wychowania przedszkolnego.* Podręcznik dla wychowawców. Nr. 7 Bibljoteki Pedagogiczno-Dydaktycznej. Wydanie trzecie poprawione. 58 ilustracyj. Książnica-Atlas, Lwów 1931. Str. 324. 8°. Cena zł 8,40.

Jest to niemal jedyna książka w języku polskim, która daje całokształt wychowania przedszkolnego i dlatego jest pomocą nietylko dla ochroniarek ale i dla matek. Autorka, pionierka ruchu w tej dziedzinie pedagogicznej, wszystko popiera własnem doświadczeniem, powagą uczonych i znajomością duszy dziecka. Mało kto umie do tych dusz przemawiać jak p. Weryho, choć bardzo wielu umie o niej pisać.

W obecnem wydaniu są uwzględnione najnowsze metody i podana literatura przedmiotu. Ktokolwiek rzetelnie pojmuje pracę nad dziećmi, nie może obejść się bez tej książki. Nauczyciel ma wiele wskazań dla I oddziału i dla całokształtu swego wykształcenia.

Warszawa. S. Barbara Żulińska.

*

Marja Gardzielówna: *Ćwiczenia ortograficzne.* Część I i II. Kraków 1931. Nakładem autorki. Cena cz. I zł 1,20.

Autorka jest nauczycielką szkoły powszechnej w Bochni. W ciągu swej praktyki zebrała obszerny materjał ćwiczebny z zakresu nauki ortografji i ogłosiła drukiem w dwu oddzielnych zeszytach. Materjał ten, nadający się do przepisywania dyktatów i sprawdzianów, może i nauczycielowi znacznie ułatwić pracę w zakresie nauki poprawnego pisania, które w ostatnich czasach tak u nas niedomaga.

Lwów. K. Króliński.

*

Or-Ot: *Abecadło wolnych dzieci.* 24 obrazki rotograwurowe. Okładka i rysunki Bogdana Nowakowskiego. Księgarnia Gustawa Szylinga, Warszawa. Str. 32. Cena zł 4,50.

Przemiłą tę książeczkę napisał autor — jak sam to podkreślił za życia — dla „dziatwy polskiej, żyjącej w Polsce odrodzonej", aby od zarania życia zetknęła się z nazwiskami ludzi zasłużonych i nauczyła się cenić wolność Ojczyzny, czytając o bohaterskich wysiłkach i trudach, poniesionych przez ojców, dziadów i pradziadów w celu odzyskania niepodległości Ojczyzny. R.

WYCINKI.

Dom i szkoła.

Na konferencji nauczycielstwa szkół powszechnych miasta Warszawy w sprawie współpracy domu i szkoły, zaznaczyły się pewne typowe objawy. Podkreślił je szczególnie p. Rogalczyk w swym referacie, mówiąc o wnioskach, jakie nasuwają wyniki ankiety, przeprowadzonej na terenie stołecznego miasta.

Możnaby sądzić, że sprawa stoi bardzo dobrze; odbyto bowiem w ciągu jednego roku około 1 000 zebrań z rodzicami, pomoc materjalna szkołom ze strony rodziców przekracza pół miljona złotych (na 150 szkół powsz.), a jednak — kierownicy wypowiadają naogół ujemną opinję o współpracy domu i szkoły, zaledwie w trzeciej części (64 szkoły), wyrażając zadowolenie.

Komuż przypisywane są te ujemne względnie dodatnie wyniki?

W 32 szkołach kierownicy uważają dodatnie wyniki za zasługę nauczycielstwa, które poświęca tam pozalekcyjne godziny bezpłatnie pracy w tym kierunku, nawiązuje bezpośrednią łączność z rodzicami swych uczniów przez odwiedzanie ich w domach daje inicjatywę i kierunek tej współpracy. W 16 szkołach podkreślono zasługę rodziców, pełnych życzliwości, zaufania do nauczycieli, rozumiejących, że dobro dzieci zależy od porozumienia między domem i szkołą. W innych szkołach o dodatnich wynikach podano, jako przyczynę, dodatni wpływ oświaty na środowiska rodzinne uczniów, rozwój współpracy dzięki dobrym formom organizacyjnym.

Ciekawe jest zestawienie tych opinij z opinjami 80 szkół o wynikach ujemnych współpracy. W 42 szkołach winę za to przypisano rodzicom, żaląc się na niski stan kulturalny, złą wolę i wreszcie, wskazując na obawę ich przed wydatkami, związanemi z bywaniem na zebraniach, na których ściągane są składki, jakie przynoszą im uszczerbek, gdyż są to ludzie o nędznych środkach finansowych. W innych szkołach wskazywano na: brak lokalu na zebrania, złe formy organizacyjne, przepracowanie nauczycielstwa — a stąd jego bierne odnoszenie się do sprawy.

Wniosek: gdzie nauczycielstwo poświęca swój czas, siły i inicjatywę, gdzie rodzice życzliwie ustosunkowują się do szkoły, gdzie są dobre formy organizacyjne i wreszcie możliwy lokal, tam wyniki są dobre — gdzie tego brak, są złe. Zatem współpraca domu i szkoły zależy przedewszystkiem od stanowiska szkoły, jako zespołu pedagogicznego, od umiejętności oddziaływania nauczycieli na środowisko rodzinne uczniów, od tego —

czy szkoła uważa się za placówkę zamkniętą, działającą tylko w określonych godzinach na określony zespół uczniowski, czy uważa się za instytucję społeczną, powołaną do objęcia znacznie większego zakresu działalności.

P. Rogalczyk w swym referacie na wspomnianej konferencji wypowiedział słuszną uwagę, że wszelkie próby przekształcenia szkoły nie dadzą wyników, jeśli nie przeprowadzimy rozszerzenia wpływów szkoły na środowisko, w jakiem uczniowie poza szkołą przebywają. Z chwilą bowiem, gdy osią zagadnień pedagogicznych jest dziecko, wszelkie metody muszą się do tego dostosować. Jako drogę ku przyciągnięciu zainteresowania rodziców pracą szkoły p. Rogalczyk wskazał m. in. nawet na zaznajamianie ich z życiem klasy podczas lekcji: pozwolić rodzicom bywać na lekcjach (notujemy to, jako bądź co bądź charakterystyczny głos nauczyciela). Tezy, wysunięte przez p. Rogalczyka były następujące: 1) we współpracy nie może być czynników wyższych i niższych, rodzice i nauczyciele muszą mieć równe względy i poznawać się w wspólnych nauczycielsko-rodzicielskich organizacjach; 2) w działalności trzeba wystrzegać się szablonu, mamy bowiem do czynienia z żywemi ludźmi o różnych typach charakteru, umysłowości itd. — a nie z materjałem martwym; 3) pomoc materjalna szkole nie może być celem współpracy rodziców ze szkołą, a już zupełnie wykluczyć trzeba ściąganie składek za pośrednictwem dzieci i przy odsyłaniu ich z lekcji do domu; 4) nie używać t. zw. dzienniczków tylko do notatek o złem sprawowaniu się dziecka w szkole, lecz ożywić je dla wyzyskania jako narzędzia porozumienia między szkołą i rodzicami w ogólnym zakresie wychowawczym.

Naogół biorąc, szkoła zwraca się do rodziców wtedy, gdy potrzebuje ich pomocy wobec złego sprawowania się dziecka, gdy potrzebuje pomocy materjalnej, lub gdy w szkole są dzieci, potrzebujące pomocy materjalnej. Zebrania opiek rodzicielskich przy szkołach powszechnych naogół (wyjątki są) nie mają siły przyciągającej, są poprostu nudne. W dyskusji na konferencji zwrócono uwagę, że zbyt mało wyzyskani są w tym celu lekarze szkolni i higjenistki, zbyt małą zwraca się też uwagę na obznajmienie rodziców z metodyką nauczania, ze wskazówkami, jakie warunki są dziecku potrzebne dla t. zw. „dobrej nauki“, jak się te dzieciaki mają uczyć, by lekcje zadane do domu były „dobrze odrobione“.

Instytut Pedagogiczny podjął bardzo aktualną i wdzięczną pracę, wysuwając temat współpracy domu i szkoły.

(Kurjer Warszawski.) Z. Z.

Jak bieda, to... do czytania.

Krótka, lecz jakże wymowna wiadomość z Londynu:

Ostatniemi czasy daje się zauważyć od niepamiętnych czasów nienotowany pokup książek. Nowe wydawnictwa i wydania mnożą się z rekordową wprost szybkością, z dnia na dzień. Podczas ubiegłego miesiąca rzucono na angielski rynek księgarski ponad tysiąc nowych wydawnictw o wielkich nakładach, które rozchwytywane są przez publiczność.

W przeciwieństwie do tego, co się w tej dziedzinie dzieje w innych państwach (u nas), gdzie kryzys ekonomiczny prawie zupełnie zabił czytelnictwo, gdzie nowa książka stała się przedmiotem zbytku, gdzie spauperyzowani pisarze ze smutkiem widzą, jak ich zadrukowane kartki idą na makulaturę, lub w najlepszym wypadku są pogardzanym przez ogół „towarem“ w koszach ulicznych; gdzie księgarze wreszcie uginają się pod ciężarem obojętności rzesz czytelniczych, — w Anglji przemysł wydawniczy robi złote interesy, prosperuje, pęcznieje, wzbogaca się.

Wydawcy zapewniają, że zjawisko to jest nierozerwalnie związane z kryzysem ekonomicznym!

Na pierwszy rzut oka — jest to paradoks. Po wejrzeniu jednak w istotę zagadnienia sprawa staje się jasna, gdyż jak i w innych wypadkach, tak i tutaj — pozory mylą. Za plecami tego pozornego parodoksu kryje się logika faktów, składająca się na całokształt zbiorowego życia Anglików, zupełnie inaczej niż my reagujących na skutki przesilenia gospodarczego.

Oto, jak wyjaśnia olbrzymi popyt na książki pewien wydawca londyński: Ludzie — powiada on — mają teraz o wiele mniej pieniędzy. Zbiednienie t. zw. sfer towarzyskich odbiło się na nich w ten sposób, że ograniczono do niezbędnego minimum wzajemne odwiedzanie się i zaniechano prawie zupełnie przyjęć w prywatnych domach. Teraz niema na to gotówki. „Towarzystwo“ zacisnęło pasa, nigdzie prawie nie bywa i odsiaduje w domu „przymusowe rekolekcje“. I właśnie to domatorstwo w tak zbawienny sposób wpłynęło na wzrost czytelnictwa, inteligencja stęskniła się za dobrą książką, która jest przecież najlepszym przyjacielem w chwilach samotnego izolowania się od bliźnich.

I jeszcze jedno: Największem powodzeniem cieszą się obecnie książki, poruszające zagadnienia gospodarcze, tanie wydawnictwa klasyków oraz współczesna literatura, szczególnie beletrystyka.

Tak się dzieje w Anglji. Społeczeństwo, dotknięte kryzysem, zamknęło się, skupiło i czyta. Po zniknięciu odrażającej kasty „nouveaux riches'ów“ powstał intelektualny klan „nouveaux pauvres'ów“, który ostro nawrócił ku kulturze. U nas zaś...

(Gazeta Polska.) x.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.